

Abs, Hermann Josef; Roczen, Nina; Klieme, Eckhard

Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben"

Frankfurt, Main : GPF u.a. 2007, 86 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Abs, Hermann Josef; Roczen, Nina; Klieme, Eckhard: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben". Frankfurt, Main : GPF u.a. 2007, 86 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 19) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31234 - DOI: 10.25656/01:3123

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31234>

<https://doi.org/10.25656/01:3123>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GFPPF

dipf

Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme

Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms “Demokratie lernen und leben”

Materialien zur Bildungsforschung
Band 19

Frankfurt am Main 2007



Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung



Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme

Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Frankfurt am Main, 2007

Fachbeirat

OStD Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule, Hanau

MR'in Cäcilie Daumen, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz

MinDirig. a.D. Bernd Frommelt, Hofheim/Ts.

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Direktor Bernd Schreier, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Wiesbaden

Friedhelm Zöllner, Agentur für Qualitätsentwicklung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen (AQS),
Mainz

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2007 by

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,

Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.

Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-37-6

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 19

Inhalt

1	Vorwort	5
2	Eckpunkte zur Gestaltung der Programmevaluation.....	7
3	Arbeitsfelder der externen Evaluation.....	9
3.1	Klärung und Diskussion von Zielen	9
3.2	Analyse von Ausgangsbedingungen für die beteiligten Schulen	10
3.3	Unterstützung zur Reflexion des Programms in den Schulen	11
3.4	Analyse der Nutzung von Evaluationsergebnissen	11
3.5	Klärung des Verhältnisses von Schulkultur und Kompetenzentwicklung	11
3.6	Unterstützung der Reflexion zur schulübergreifenden Programmarbeit.....	12
3.7	Einbringen von Programmerkahrungen in Diskurse zum Bildungsmonitoring	12
3.8	Summative Bilanzierung aus der Sicht von Programmbeteiligten.....	12
3.9	Verstehen von Bedingungen für Demokratielernen und Innovationstransfer ..	13
4	Maßnahmen in Schulen	14
4.1	Anzahl der Maßnahmen je Schule.....	14
4.2	Verpflichtungsgrad der Maßnahmen	15
4.3	Externe Unterstützung für Maßnahmen	15
4.4	Beteiligung in den Lehrerkollegien	16
4.5	Verteilung von Maßnahmen nach Schularten und Ländern	17
5	Abschlussbefragung	22
5.1	Vorbereitung der Abschlussbefragung	22
5.2	Beschreibung der realisierten Stichprobe	24
5.3	Ergebnisse – Lehrerbefragung.....	24
5.3.1	Bedingungen für die Arbeit im Demokratieprogramm	25
5.3.1.1	Individuelle Bedingungen.....	25
5.3.1.2	Schulische Bedingungen.....	26
5.3.1.3	Bedingungen des BLK-Programms.....	28
5.3.2	Demokratiepädagogisch relevante Prozesse aus Perspektive der Lehrkräfte... 34	
5.3.2.1	Demokratisches Unterrichtsklima	35
5.3.2.2	Erlernen demokratischer Prinzipien	35
5.3.2.3	Kränkung und Gewalt zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen	36
5.3.2.4	Außerschulische Kooperation aktuell.....	37
5.3.2.5	Fortbildungen.....	38
5.3.3	Ergebnisse aus Perspektive der Lehrkräfte.....	40
5.3.3.1	Individueller Kompetenzgewinn	40
5.3.3.2	Erträge für Schüler/innen und Professionalisierung des Kollegiums.....	41
5.3.4	Analyse von Bedingungen für Kompetenzgewinn bei Lehrkräften	42

5.4	Ergebnisse – Schülerbefragung	44
5.4.1	Bedingungen der Schulkultur und des Schulklimas	45
5.4.1.1	Gewalt wahrgenommen, widerfahren, ausgeführt.....	45
5.4.1.2	Angebote – Lerngelegenheiten demokratierelevanter Kompetenzen.....	46
5.4.1.3	Inklusion und Wertschätzung der Schüler/innen.....	47
5.4.1.4	Demokratisches Unterrichtsklima	48
5.4.2	Demokratische Einstellungen und Kompetenzen.....	49
5.4.2.1	Politisches Wissen	49
5.4.2.2	Rechtsextreme / autoritäre politische Einstellungen	49
5.4.2.3	Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen	49
5.4.2.4	Perspektivübernahme.....	50
5.4.2.5	Konfliktstile	50
5.4.2.6	Partizipationsverdrossenheit.....	51
5.4.2.7	Erfahrung und Bereitschaft zu politischer Aktivität.....	52
5.4.3	Vergleich 2003 – 2006	53
5.4.3.1	Mittelwertsvergleiche – globale Veränderungen in der Programmlaufzeit.....	53
5.4.3.2	Schulische Mitgestaltungsmöglichkeiten	55
5.4.4	Analysen zu demokratierelevanten Einstellungen.....	57
5.4.4.1	Partizipationsverdrossenheit.....	58
5.4.4.2	Konfliktstile	59
5.4.4.3	Rechtsextremismus.....	60
5.5	Aussagen von Lehrer/innen und Schüler/innen im Vergleich.....	61
5.5.1	Demokratisches Unterrichtsklima	62
5.5.2	Kränkungen/Gewalt von Lehrer/innen gegen Schüler/innen und umgekehrt ..	63
5.5.3	Erlernen demokratischer Prinzipien	65
5.6	Ergänzende Befragung bei Eltern.....	66
6	Blick zurück und Ausblick	68
6.1	Einordnung der Ergebnisse zur Abschlussbefragung.....	68
6.2	Forschungsbedarf „demokratiebezogene Bildungsforschung“	70
6.2.1	Identität und Kompetenzen mit Relevanz für Demokratie.....	70
6.2.2	Bedingungen für demokratische Identität und Kompetenzen	71
6.2.3	Förderung demokratischer Identität und Kompetenzen	73
6.2.4	Lehrerbildung	73
6.2.5	International vergleichende Forschung zur Demokratiebildung	73
6.2.6	Unterstützung von Synergien	74
7	Produktverzeichnis der externen Evaluation	75
8	Literatur.....	83

1 Vorwort

Anlass für die Entwicklung des Programms „Demokratie lernen und leben“ bildete die Beobachtung einer Zunahme von Gewalt an Schulen sowie die allgemeine Zunahme von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Politikverdrossenheit bei Jugendlichen. Wie groß die Einflussmöglichkeiten von Schule hinsichtlich dieser Problematiken sind, war und ist strittig. Doch selbst wenn der schulische Einfluss als relativ gering angenommen wird, stellt die Schule doch den einzigen gesellschaftlichen Raum dar, in dem alle Jugendlichen erreicht werden können und der alle Jugendlichen betrifft. Während zielgruppenspezifische Maßnahmen per definitionem nicht alle Jugendlichen erreichen, war das Programm „Demokratie lernen und leben“ auf die Breite des Schulsystems ausgelegt. Das Programm nahm für die Institution Schule einen besonderen Präventionsauftrag an. Deshalb wurden Ansätze gebündelt, denen eine vorbeugende Breitenwirkung zugesprochen wurde, und die darauf angelegt waren, demokratierelevante Handlungskompetenzen von Schülern und Schülerinnen sowie demokratische Formen von Schulkultur zu fördern.

Die Initiierung des Programms beruhte auf einem Beschluss der deutschen Länder und des Bundes im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Auf der Grundlage eines Gutachtens (Edelstein, Fauser 2001) für die BLK wurde das Programm für alle Länder zur Teilnahme ausgeschrieben. Anträge konnten im Rahmen von vier Modulen (Unterricht, Lernen in Projekten, Schule als Demokratie, Schule in der Demokratie) gestellt werden, welchen einzelne Projekte zugeordnet werden mussten. Das Gutachten von Edelstein und Fauser gab einen breiten inhaltlichen Hintergrund vor, der beispielhafte Themen für die Ausarbeitung von Anträgen zur Disposition stellte. Im Falle einer Genehmigung wurden die beantragten Ländervorhaben etwa zur Hälfte aus Bundesmitteln finanziert. Im Rahmen der Programmlaufzeit von 2002 bis 2007 stellten 13 Länder Anträge, die alle genehmigt wurden. Insgesamt nahmen bis zu 175 Schulen an dem Programm teil. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung erhielt den Auftrag zur externen Evaluation des Programms.

In Deutschland ist es politischer Wille, dass gemeinsame Vorhaben des Bundes und der Länder nicht zur Finanzierung der Regelpraxis im allgemeinbildenden Schulwesen dienen dürfen. Unabhängig von diesem Grundsatz gab es bis Juni 2006 eine gemeinsame Zuständigkeit des Bundes und der Länder für die Bildungsplanung. In diesem Rahmen konnten Programme wie das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ als Beitrag zu einer „alternativen aufzei-

genden Bildungsplanung“ begriffen werden. Eine entsprechende politische Konstruktion ist seit Verabschiedung der Föderalismusreform im Deutschen Bundestag am 30. Juni und im Bundesrat am 7. Juli 2006 nicht mehr möglich. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung kommentiert dazu: „Die Schulpolitik war in der Vergangenheit Sache der Länder und wird es auch in Zukunft sein. Die in der angestrebten Form ohnehin nicht realisierte Gemeinschaftsaufgabe ‚Bildungsplanung‘ wird beendet und durch wirksamere Steuerungsinstrumente ersetzt.“ (BMBF 2006). Solche wirksameren Steuerungsinstrumente werden im Bildungsmonitoring gesehen. Die externe Evaluation versuchte, auf diese politische Entwicklung einzugehen, indem sie Beiträge zum Bildungsmonitorings im Bereich demokratischer Kompetenzen geleistet hat. Das zweite Feld, dem sich die Förderung des Bundesbildungsministeriums (BMBF) zuwenden darf, ist die Bildungsforschung. In diesem Zusammenhang danken die Autoren für die besondere Förderung der Abschlusserhebung im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ durch das BMBF, ohne die nur ein wesentlich kleinerer Erhebungsumfang zu realisieren gewesen wäre.

Weiterhin gilt der Dank der Autoren dem Programmträger, Prof. Dr. Gerhard de Haan, Freie Universität Berlin, sowie allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der dort angesiedelten Koordinierungsstelle¹ unter der Leitung von Christiane Giese, ohne deren Unterstützung die Durchführung der externen Evaluation nicht möglich gewesen wäre. Ein besonderer Dank gilt schließlich allen Beteiligten in den Ländern, den Koordinatoren/Koordinatorinnen und Schulberatern/-beraterinnen, und allen, die an den Befragungen im Rahmen der externen Evaluation teilgenommen haben.

¹ Zur Organisationsstruktur des Programms vgl. <http://www.blk-demokratie.de>

2 Eckpunkte zur Gestaltung der Programmevaluation

Die politische Legitimation zur Durchführung eines Schulentwicklungsprogramms in mehreren Ländern unter Beteiligung des Bundes leitete sich aus dem Auftrag der Bund-Länder-Kommission ab. „Demokratie lernen und leben“ sollte einen Beitrag zu einer Alternativen aufzeigenden Bildungsplanung liefern und stand somit – wie vergleichbare Programme der BLK – unter einer Evaluationsverpflichtung. Einen konzeptionellen Rahmen für die Durchführung der Evaluation lieferte das Gutachten von Edelstein und Fauser (2001), in dem einige konzeptionelle Überlegungen als Ressource angeboten wurden. Auf der Grundlage des Gutachtens wurden folgende Eckpunkte für die Evaluation des Programms leitend:

- Evaluation im Programm ist sowohl programmbegleitend (formativer Aspekt) als auch ergebnisdokumentierend (summativer Aspekt)
- Evaluation unterstützt die Formulierung und Diskussion von Zielen
- Evaluation trägt zur Reflexion von Bedingungen und Wirkungen bei und hebt Handlungsalternativen ins Bewusstsein
- Evaluation wendet sich an unterschiedliche Adressatengruppen innerhalb des Programms und unterstützt deren Entscheidungen
- Evaluation wendet sich an unterschiedliche Adressatengruppen außerhalb des Programms und trägt so zum Transfer von Informationen mit bildungsplanerischer Relevanz bei
- Evaluation umfasst Elemente der internen und externen Evaluation
- Evaluation nutzt unterschiedliche Methoden, wobei sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze berücksichtigt werden
- Externe Evaluation zu spezifischen Interventionsmaßnahmen und Fragestellungen kann gesondert stattfinden
- Evaluation bezieht sich auf die individuelle Ebene der Schüler/innen und auf die institutionelle Ebene schulischer Interaktion
- Evaluation stärkt die Anbindung des Programms an vorausgegangene Forschungsprojekte und bestehende Forschungsfragen

Andere konzeptionelle Überlegungen, die das Gutachten vorstellt, konnten nicht in vollem Umfang umgesetzt werden:

- Es ist nicht in jedem Fall gelungen, die Teilnahme an der Evaluation für Schulen im Programm verbindlich zu machen. Das lag daran, dass Schulen zum Teil Umbruchssituationen wie Fusionen oder Ankündigungen von Schließungen zu verarbeiten hatten und aus diesem Grund ihr Engagement im Bezug auf die Evaluation aufkündigten oder auch daran, dass sie auf Grund von mehreren Evaluationen gleichzeitig unterschiedliche Verpflichtungen zu bewältigen hatten.
- Es ist nicht überzeugend gelungen, die Evaluation auf die oben erwähnten vier Module zu beziehen, weil diese sich nicht in dem Maße als präskriptiv erwiesen, wie es in der Planung des Programms angenommen wurde. Dies hatte seinen Grund vor allem darin, dass die Module keine trennscharfe Zuordnung von Maßnahmen erlaubten. So können z.B. Maßnahmen des „Lernens in Projekten“ (Modul 2) innerhalb des regulären Unterrichts (Modul 1) stattfinden oder insbesondere das Verhältnis der Schule zu ihrem Umfeld (Modul 3) zum Gegenstand haben. Die einzelnen Maßnahmen im Programm erwiesen sich somit in der Regel als modulverbindend. Deshalb bezog sich die Evaluation einerseits stärker auf Maßnahmen und andererseits stärker auf Kriterien der Schulkultur als Bedingungen für Handeln und Entwicklungen bei den Beteiligten.

3 Arbeitsfelder der externen Evaluation

In Entsprechung zu den oben genannten Eckpunkten ergaben sich die Arbeitsfelder, innerhalb derer die Evaluation tätig wurde. Sie wurden im Verlauf der Programmevaluation nicht alle gleichzeitig bearbeitet, sondern sind in ihren Schwerpunkten größtenteils auf einzelne Programmphasen bezogen. In den folgenden Abschnitten soll jeweils ein Arbeitsfeld benannt werden, dem dann Tätigkeiten und Veröffentlichungen der Evaluation zugeordnet werden. Die Veröffentlichungen werden jeweils nach ihren Nummern im Produktverzeichnis (vgl. Kapitel 7) zitiert. Jede Veröffentlichung wird dabei nur einmal zugeordnet, und zwar entsprechend ihrem Schwerpunkt. Die Kurzbeschreibungen im Produktverzeichnis lassen auch Bezüge zu anderen Aufgabenfeldern erkennen.

3.1 Klärung und Diskussion von Zielen

Da das Programm auf die gestalterische Mitwirkung und Selbststeuerung der Beteiligten angelegt war, konnten weder im Gutachten noch in den Länderanträgen die Programmziele hinreichend detailliert dargestellt werden, um darauf eine Evaluation aufzubauen. Gleichwohl bedurfte es einer Legitimation des sich entwickelnden und präzisierenden Zielhorizonts durch die Programmverantwortlichen. Dieser Prozess des Herausarbeitens auf der Ebene von Schulvertretern, des Systematisierens im Dialog mit operativ im Programm Tätigen und des Kommunizierens von Zielen in Entscheidungsgremien stellte eine erste zentrale Aufgabe der externen Evaluation dar.

Zu diesem Zweck wurden zunächst mit Schulvertretern aus sämtlichen Programmschulen Workshops auf der Ebene der Schulnetzwerke (Organisationsgliederung von fünf bis acht Schulen) durchgeführt, bei denen auch jeweils Vertreter der operativen Programmträgerschaft auf Bundes- und Länderebene anwesend waren. Außerdem wurde ein Hearing mit Wissenschaftlern veranstaltet, in dessen Rahmen entsprechende Konstrukte und Operationalisierungen diskutiert wurden. Schließlich wurden die so herausgearbeiteten Ziele vom Lenkungsausschuss des Programms (verantwortliche Entscheidungsträger aus den Ländern und dem BMBF) in der Sitzung vom 6. März 2003 als kriterialer Bezugsrahmen für das Programm verabschiedet (vgl. Tabelle 3.1).² Folglich bildete der sogenannte Kriterienkatalog eine konzeptionelle Grundlage für die Erstellung von Instrumenten zur Befragung an Programmschu-

² Im Internet detaillierter abrufbar unter:

<http://www.blk-demokratie.de/programm/externe-evaluation/kriterienkatalog.html>

len. Die Nummern 1, 3, 7 und 17 des Produktverzeichnisses (Kapitel 7) beziehen sich mit ihrem Schwerpunkt auf dieses Aufgabenfeld.

Tabelle 3.1: Kriterienkatalog zum BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

Zielebenen schulischer Arbeit			
A. Politische Kompetenzen	B. Soziale- und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation	D. Integration der Schule in ihr Umfeld
1. Demokratieverständnis 2. Positives Selbstbild eigener politischer Fähigkeiten 3. Politische Kontrollüberzeugungen 4. Politische Aktivitäten 5. Akzeptanz demokratisch getroffener Entscheidungen 6. Planungs- und Entscheidungsfähigkeit 7. Fähigkeit zur Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme 8. Systemvertrauen	1. Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses 2. Verantwortungswahrnehmung 3. Positive Lebenseinstellung 4. Selbstsicherheit in der Gruppe 5. Bereitschaft, (unterrichtsbezogene) Normen einzuhalten 6. Kritikfähigkeit 7. Perspektivenübernahme 8. Kommunikative Kompetenz 9. Konfliktfähigkeit (Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen) 10. Kooperationsfähigkeit	1. Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten 2. Anerkennung, Vertrauen, Offenheit 3. Partizipationswunsch 4. Schulische Selbstwirksamkeit 5. Übertragene Verantwortung 6. Verfahrensklarheit 7. Regelklarheit	1. Reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld 2. Dauerhafte Kontakte zu vielfältigen Partnern im kommunalen Umfeld 3. Wechselseitige Funktionalität von Schule und ihrem Umfeld

3.2 Analyse von Ausgangsbedingungen für die beteiligten Schulen

Einen ersten Beitrag zur Analyse von Ausgangsbedingungen bildeten die im vorherigen Abschnitt erwähnten Workshops; in ihnen wurde die Ausgangslage nicht nur hinsichtlich der Zielstellungen thematisiert, sondern auch hinsichtlich der Bedingungen für Schulentwicklung und des Vorverständnisses von Demokratie bei den Beteiligten. Die empirisch quantitative Befragung ermöglichte dann einerseits Aussagen auf der Grundlage einer breiteren Beteiligung als auch Aussagen, die für Schularten spezifisch waren. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass die Förderung von sozialen Kompetenzen für die Lehrer Priorität gegenüber der Förderung von Partizipation und politischen Kompetenzen genießt und dass Lehrer an Gymnasien weniger leicht zur aktiven Teilhabe am Programm zu bewegen sind als an anderen Schularten. Außerdem wurden die wahrgenommenen Fortbildungsbedarfe der Lehrkräfte und die Partizipationsinteressen der Schüler dokumentiert. Die Nummern 4, 5 und 8 des

Produktverzeichnisses (Kapitel 7) beziehen sich mit ihrem Schwerpunkt auf das beschriebene Aufgabenfeld.

3.3 Unterstützung zur Reflexion des Programms in den Schulen

Da die Eingangserhebung darauf ausgerichtet war, einen Beitrag zur Entwicklung des Programms in den Schulen zu leisten, wurden die Ergebnisse schulspezifisch zurückgemeldet. Dabei wurden zunächst diejenigen Schulen bedient, die eine Teilnahmequote von 50 Prozent und mehr im Lehrerkollegium erreicht hatten. Schulen, die unter dieser Mindestbeteiligung blieben, konnten ihre Ergebnisse auf Wunsch einzeln anfordern. Auf dieses Aufgabenfeld beziehen sich schwerpunktmäßig die Nummern 2 und 6 des Produktverzeichnisses (Kapitel 7).

3.4 Analyse der Nutzung von Evaluationsergebnissen

Im Rahmen einer Rezeptionsstudie wurde der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen und inwieweit die Verarbeitung von Rückmeldungen aus der Eingangsbefragung in den Schulen partizipativ erfolgt. Bei einer Stichprobe von 47 Schulen wurden Telefoninterviews mit den Schulkoordinatoren und eine Befragung der zuständigen Netzwerkkoordinatoren durchgeführt. Die Ergebnisse verweisen auf zentrale Bedingungen für eine intensive Programmarbeit, wie das wachsende Problem der Verbindlichkeit, wenn Schulen an mehreren Programmen teilnehmen, die Bedeutung einer offenen Beraterhaltung der Schulbegleiter, die aktive Einbeziehung der Schulleitung und die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre im Kollegium. Aus dem Produktverzeichnis (Kapitel 7) bezieht sich schwerpunktmäßig Nummer 11 auf dieses Aufgabenfeld.

3.5 Klärung des Verhältnisses von Schulkultur und Kompetenzentwicklung

Die Frage nach dem Verhältnis von Organisationsweise und geteilten Normen in der Schule zu den sich entwickelnden Kompetenzen und Einstellungen lässt sich unmittelbar auf den Anlass des Programms zurückführen. Schulkultur soll nicht nur deshalb kontinuierlich entwickelt werden, weil die Zeit in der Schule den Ansprüchen nach menschenwürdiger und demokratischer Gestaltung immer mehr gerecht werden soll. Darüber hinaus sollen sich auch bei Schüler/innen demokratierelevante Kompetenzen und Einstellungen entwickeln, die in der Folge der Gesellschaft insgesamt und nicht nur der Schule zu Gute kommen. Diese zentrale Frage wurde in einer Dissertation behandelt und ist darüber hinaus eine Fragestellung für diesen Bericht. Die Nummern 18 und 22 des Produktverzeichnisses (Kapitel 7) beziehen sich mit ihrem Schwerpunkt auf dieses Aufgabenfeld.

3.6 Unterstützung der Reflexion zur schulübergreifenden Programmarbeit

Die externe Evaluation hat das Reflexionspotential ihrer empirischen Arbeit in alle Sitzungen der Koordinierungsgruppe und des Lenkungsausschusses eingebracht. Entsprechend wurde auch zu den Treffen der Netzwerkkoordinatoren und Projektleiter beigetragen, eines dieser Treffen wurde sogar vollständig im Rahmen der externen Evaluation ausgerichtet. Darüber hinaus wurde auf der Grundlage der externen Evaluation ein erster Entwurf für einen Qualitätsrahmen schulischer Demokratiepädagogik erstellt, der einen der Ausgangspunkte für die Arbeitsgruppe Qualität bildete. Bei den Produkten in diesem Aufgabenfeld handelt es sich mitunter um weniger umfangreiche Schriften, die aus kurzfristigen Anfragen entstanden. Die Nummern 12 bis 14 sowie 20 des Produktverzeichnisses (Kapitel 7) beziehen sich schwerpunktmäßig auf dieses Aufgabenfeld.

3.7 Einbringen von Programmerfahrungen in Diskurse zum Bildungsmonitoring

Im Verlauf des Programms zeichnete sich ab, dass die ursprüngliche Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern, Bildungsplanung, zukünftig nicht mehr als solche betrachtet würde. An ihre Stelle trat das Zusammenwirken zwischen Bund und Ländern im Bildungsmonitoring. Die externe Evaluation trug dieser Entwicklung Rechnung, indem sie sich auf der Grundlage empirischer Erfahrungen aus der Eingangserhebung in Diskurse zu Standards politischer Bildung und zur Indikatorisierung von Bildungserfolgen einbrachte. Im Jahr 2006 beauftragten Kultusministerkonferenz und Bund einen Vertreter der externen Evaluation des BLK-Programms mit der Teilnahme an der „Political Expert Group on Indicators for Active Citizenship“ der EU-Kommission. Dadurch konnte ein Beitrag zum Transfer von Programmerfahrungen geleistet werden. Aus dem Produktverzeichnis (Kapitel 7) beziehen sich die Nummern 9, 10 und 15 schwerpunktmäßig auf dieses Aufgabenfeld.

3.8 Summative Bilanzierung aus der Sicht von Programmbeteiligten

Die summative Bilanz des BLK-Programms ist vielfältig, und an dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass die externe Evaluation nur eine Perspektive auf die Ergebnisse des Programms darstellt, nämlich die eines möglichst großen Querschnitts durch die Beteiligten in den Programmschulen. Weitere Perspektiven bestehen in der Dokumentation und Sammlung von „Best-Practices“, wie sie von der Koordinierungsstelle vorgenommen wurde³, in der

³ Vgl.: <http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=82>

Ausbildung von Multiplikatoren/Multiplikatorinnen⁴ sowie in der Gründung einer zivilgesellschaftlichen Vereinigung – der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik⁵ –, die aus dem Programm erfolgte und zugleich über dieses hinausreicht. Auf dieses Aufgabenfeld bezieht sich Nummer 19 aus dem Produktverzeichnis (Kapitel 7) sowie der vorliegende Bericht.

3.9 Verstehen von Bedingungen für Demokratielernen und Innovationstransfer

Im Unterschied zur quantitativ vergleichenden Messung von Bedingungen für unterschiedliche demokratierelevante Teilkompetenzen bestand das Ziel qualitativer Fallstudien im Rahmen der Evaluation im Auffinden und in der verstehenden Rekonstruktion von Bedingungen. Während es in einer Studie des Programmträgers (Giesel, de Haan, Diemer 2007) vor allem um das bessere Verständnis von Gelingensbedingungen innerschulischen Innovationstransfers ging, richtete sich das qualitative Interesse der Fallstudien im Rahmen der externen Evaluation (EU-Projekt „Development of Active Citizenship on the Basis of Informal Learning at School“, INFCIV) vorrangig auf die Einbettung einer Schulkultur in heterogene Herkunftskulturen der Schülerschaft. Die Nummern 16 und 21 im Produktverzeichnis (Kapitel 7) beziehen sich schwerpunktmäßig auf dieses Aufgabenfeld.

⁴ Vgl.: <http://www.blk-demokratie-multiplikatorenprogramm.de>

⁵ Vgl.: www.degede.de

4 Maßnahmen in Schulen

Die summative Phase der Evaluation begann mit einer Erfassung von Maßnahmen auf Schulebene. Dazu wurde in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle ein Leitfaden für Telefoninterviews mit den Schulkoordinatoren entwickelt. Die Interviews wurden sodann von der Koordinierungsstelle durchgeführt und hinsichtlich der erfassten Maßnahmen im DIPF ausgewertet. Von den 166 Schulen, die offiziell im Schuljahr 2005/2006 am BLK-Programm teilnahmen, konnten im Zeitraum vom 15. August bis zum 26. Oktober 2005 an 152 Schulen Schulkoordinator/-innen erreicht werden. Dies entspricht einem Anteil von 92 Prozent. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Befragung dargestellt.

4.1 Anzahl der Maßnahmen je Schule

Eine der Grundlagen für die Telefonbefragung bildete eine Liste mit möglichen Maßnahmen, die von der Koordinierungsstelle auf Basis der jährlichen Länderberichte über Aktivitäten in den Programmschulen erstellt worden war. Diese Liste wurde den Schulkoordinatoren vor dem Interview zugesandt. Im Verlauf der Telefonbefragung wurden sie sodann gebeten, bis zu fünf Maßnahmen aus dieser Liste zu benennen, die ihre Schule schwerpunktmäßig durchführt. Das Maximum wurde bei fünf Maßnahmen festgelegt, um die Schwerpunkte in der Arbeit der Schulen besser erfassen zu können. Schulen mit mehr als fünf Maßnahmen wurden gebeten, sich auf die wichtigsten im aktuellen Schuljahr zu beschränken.

Tabelle 4.1 zeigt, in welchem Ausmaß die so vorgegebene Anzahl ausgeschöpft wurde. Die Angaben können als Indikator dafür gewertet werden, welche Anteile von Schulen das Programm eher als breites Entwicklungsangebot wahrgenommen und welche Anteile sich stärker fokussiert oder beschränkt haben. Ein Drittel der Schulen gab fünf oder mehr Maßnahmen an, während sich ein Fünftel der Schulen auf bis zu zwei Maßnahmen beschränkte.

Tabelle 4.1: Anzahl der genannten Maßnahmen pro Schule

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Anzahl der Maßnahmen	1	5	3,3	3,3
	2	28	18,4	21,7
	3	33	21,7	43,4
	4	33	21,7	65,1
	5 und mehr	53	34,9	100,0
Gesamtzahl der Schulen		152	100,0	

4.2 Verpflichtungsgrad der Maßnahmen

Der Verpflichtungsgrad sollte Auskunft darüber geben, inwiefern Maßnahmen auf die Adressatengruppe der Schüler/innen bezogen waren, und ob von einer Maßnahme eine Selbstauswahl von Schüler/innen oder verbindlich alle Schüler/innen in einer Zielgruppe erreicht werden sollte. Darüber hinaus wurde gefragt, ob die Maßnahme unmittelbar an Schüler/innen adressiert war. Ein Angebot, das sich nicht an Schüler/innen richtete, konnte z. B. in spezifischen Trainings für Lehrpersonen bestehen. Das Ergebnis zeigt eine etwa hälftige Aufteilung zwischen verbindlichen und freiwilligen Angeboten.

Tabelle 4.2: Verpflichtungsgrad der Maßnahmen für Schüler/innen

		Häufigkeit	Prozente
War/ist die Teilnahme von Schüler/innen an der Aktivität freiwillig oder verpflichtend?	0 – nicht unmittelbar für Schüler/innen gedacht	46	8,3
	1 – freiwillig (Schüler/innen entscheiden über die Teilnahme)	250	45,0
	2 – verpflichtend (alle nehmen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit teil)	259	46,7
	Gesamtzahl der Maßnahmen	555	100,0

4.3 Externe Unterstützung für Maßnahmen

Weiterhin wurde ausgewertet, ob die jeweiligen Aktivitäten unter Inanspruchnahme externer Unterstützung durchgeführt wurden oder nicht. Als externe Unterstützung galt dabei die Beratung durch Koordinatoren/Koordinatorinnen auf Landesebene oder die Begleitung durch andere spezifische Fortbildungsmaßnahmen. Tabelle 4.3 zeigt, dass die Schulen angabengemäß knapp zwei Fünftel der Aktivitäten ohne und gut drei Fünftel mit externer Unterstützung durchführten. Bei einem Drittel der Maßnahmen wurden Lehrpersonen und Schüler/innen gemeinsam unterstützt. Am seltensten kamen Maßnahmen vor, in denen allein Schüler/innen als Unterstützungsempfänger erscheinen.

Die verschiedenen Unterstützungsformen sollen am Beispiel der Mediation deutlich gemacht werden. Entsprechende Maßnahmen fanden in sehr unterschiedlichen organisationalen Settings statt: An einzelnen Schulen wurden ausschließlich Schüler schulextern an Schulung zur Mediation beteiligt. An anderen Schulen gab es Weiterbildungen, an denen ausschließlich

Lehrkräfte teilnahmen. Schließlich gab es auch die Form der gemeinsamen Teilnahme von Lehrpersonen und Schüler/innen.

Tabelle 4.3: Externe Unterstützung

		Häufigkeit	Prozente
Wer erhält externe Unterstützung?	0 – keine Unterstützung	209	37,7
	1 – Schüler/innen	71	12,8
	2 – Lehrer/innen	105	18,9
	3 – beide	170	30,6
	Gesamtzahl der Maßnahmen	555	100,0

4.4 Beteiligung in den Lehrerkollegien

Da das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ dem programmatischen Anspruch folgte, nicht nur einzelne Maßnahmen umzusetzen, sondern zur Entwicklung der Kultur der teilnehmenden Schulen insgesamt beizutragen, erschien die Frage relevant, wie stark das Lehrerkollegium an einzelnen Maßnahmen beteiligt ist. Aus Tabelle 4.4 geht hervor, welcher Anteil des Lehrerkollegiums in die Maßnahmen involviert war. Es zeigte sich, dass gut zwei Fünftel der Maßnahmen auf dem Engagement einzelner Lehrpersonen beruhten, während es nach Angabe der Schulkoordinatoren in über der Hälfte der Fälle gelungen sei, Maßnahmen bei einer größeren Gruppe (vier und mehr Lehrpersonen) im Kollegium zu etablieren.

Im Vorgriff auf die Ergebnisdarstellung zur Abschlussbefragung sei hier auf einen ergänzenden Befund aus der Lehrerbefragung 2006 hingewiesen. Dort geben 18 Prozent der antwortenden Lehrer an, Mitglied der Projektgruppe (Steuergruppe, schulisches Demokratieteam) zu sein. Nimmt man die Lehrer/innen hinzu, die sich ohne Mitgliedschaft in der Projektgruppe als aktiv im Programm bezeichnen, so erhöht sich der Anteil der Beteiligten auf insgesamt 43 Prozent.

Tabelle 4.4: Verankerung von Maßnahmen im Lehrerkollegium

		Häufigkeit	Prozente
Wieviele Kollegen/ Kolleginnen sind an den Aktivitäten beteiligt?	0 – wird ausschließlich von Externen für die Schule durchgeführt	10	1,8
	1 – wird von bis zu drei Kollegen/ Kolleginnen durchgeführt	241	43,6
	2 – wird von vier und mehr Kollegen/ Kolleginnen durchgeführt	197	35,6
	3 – wird von allen Kollegen/ Kolleginnen der Jahrgangsstufe durchgeführt	14	2,5
	4 – wird vom gesamten Kollegium durchgeführt	91	16,5
	Gesamtzahl der Maßnahmen	553	100,0

4.5 Verteilung von Maßnahmen nach Schularten und Ländern

Tabelle 4.5 und Tabelle 4.6 geben eine detaillierte Übersicht zu den erfassten Maßnahmen nach Schularten und Ländern. Es werden Angaben der Schulkoordinatoren entsprechend der Maßnahmenliste zusammengefasst, welche von der Koordinierungsstelle zuvor erarbeitet wurde. Diese basiert auf einer Übersicht zu Fortbildungsangeboten in den Ländern und wurde dann in Rücksprache mit Ländervertretern/-vertreterinnen erweitert. Den Schulkoordinatoren/-koordinatorinnen wurde die Liste vor der Telefonbefragung zugeschickt, so dass die Benennung von Maßnahmen jeweils angesichts der Gesamtübersicht erfolgte und unter für alle gleichen Bedingungen stattfand.

Bei der Interpretation der gewählten Schwerpunkte ist die Anzahl der Schulen in einer Schulart und in einem Land zu berücksichtigen. Die Informationen zu den Ländern bedürfen der Kenntnis der jeweils dort vorhandenen und beteiligten Schularten, wie sie auf der Homepage des BLK-Programms⁶ dokumentiert sind. Insgesamt zeigen sich zwischen den Ländern Unterschiede hinsichtlich der Homogenität der in einem Land durchgeführten Maßnahmen. Dies lässt sich an einem Vergleich zwischen den Ländern Hamburg und Baden-Württemberg deutlich machen. Aus beiden Ländern nahmen ausschließlich Schulen mit Sekundarstufe 1 teil, jeweils waren die drei häufigsten Bildungsgänge des Landes vertreten und die Anzahl der

⁶ Vgl. www.blk-demokratie.de

Maßnahmen pro Schule stimmte in etwa überein. Vor diesem vergleichbaren Hintergrund wies Baden-Württemberg eine eher homogene Maßnahmenstruktur auf und Hamburg eine eher heterogene. In Baden-Württemberg wurden drei Maßnahmen (mit einer Ausnahme) von allen Schulen durchgeführt, während in Hamburg eine breitere Streuung vorlag, bei der im Höchstfall vier Schulen in einer Maßnahme übereinstimmten. Diese Unterschiede sind auf unterschiedliche Beratungskonzeptionen zurückzuführen, bei denen den Schulen entweder stärker bestimmte Maßnahmen angeboten wurden oder diese von den Schulen aus einem größeren Angebot ausgewählt wurden.

Die Aufschlüsselung von Maßnahmen nach Schularten ermöglicht es, Maßnahmen mit größerer und geringerer Schularthbindung zu erkennen. Affinitäten von Maßnahmen zu Schularten können entweder als schulartaffiner Bedarf interpretiert werden oder als basierend auf Arbeitsmöglichkeiten, die die Realisierung einer Maßnahme in bestimmten Schularten erleichtern. So stellen Streitschlichterprogramme einen relativen Schwerpunkt der Arbeit in Hauptschulen dar, während Projektlernen nur von einer Hauptschule als Maßnahme benannt wurde. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern wurde überproportional häufig von Schulen mit gymnasialen Bildungsgängen angegeben. Insofern diese Ungleichgewichte auf spezifische Bedarfe zurückzuführen sind, erscheinen sie dem Zweck des Programms angemessen. Sollten sie auf die wahrgenommenen Arbeitsmöglichkeiten zurückführbar sein, stellt sich die Frage, welche Gegebenheiten im Einzelnen die Etablierung bestimmter Maßnahmen in bestimmten Schularten wahrscheinlicher werden lässt.

Insgesamt ist die Aufstellung von Maßnahmen im BLK-Programm ein beeindruckender Beleg für die Vielfalt des Programms. Offensichtlich ist es durch das Programm gelungen, individuelle Vorhaben an den einzelnen Schulen zu fördern. Das BLK-Programm war keine standardisierte Intervention, sondern umfasste für jede Schule ein spezifisches Maßnahmenpaket, das sich durch Zielsetzung, Umfang, zeitliche Inanspruchnahme, Beteiligung der Lehrkräfte, Arbeitsweise, Auswahl und Verbindlichkeitsgrad für Schüler/innen von anderen Schulen unterschied. Das bedeutet jedoch auch, dass die Gruppierung von Schulen nach Maßnahmen nur eine grobe Einteilung sein kann, die sehr unterschiedliche Vorhaben an den einzelnen Schulen umfassen kann.

Auf der Ebene des Programms deutet sich jedoch eine gewisse Schwerpunktsetzung an. Bezieht man die Maßnahmen auf die Zielebenen des Kriterienkatalogs (vgl. Tabelle 3.1), so sind Maßnahmen, die explizit auf die Entwicklung „politischer Kompetenzen“ (z.B. Friedenspädagogik, Menschenrechte) zielen, am geringsten vertreten. Dagegen dominieren Maßnahmen,

die den Zielebenen „soziale und Selbstkompetenzen“ (z. B. Schüler/innen als Streitschlichter/innen, Konfliktbearbeitung) und „schulische Partizipation“ (z. B. SV-Arbeit, Klassenrat) zuzuordnen sind. Unmittelbar darauf folgen Maßnahmen, die der „Integration der Schule in ihr Umfeld“ dienen (z. B. Kooperation mit außerschulischen Partnern, Elternpartizipation). Diese Interpretation ist weitgehend konsistent zur früheren Analyse der Zielsetzungen von Lehrpersonen und ihres schulbezogenen Demokratieverständnisses zu Beginn des Programms (vgl. Produktliste, Kapitel 7, Nr. 5, 7 und 8). Damals konnte gezeigt werden, dass die Lehrer/innen vor allem die soziale Zieldimension des Schülerverhaltens und des Miteinanders an der Schule mit dem Programm verfolgen.

Tabelle 4.5: Aufschlüsselung von Maßnahmen im BLK-Programm Demokratie lernen und leben nach Schularten

Schulform	Haupt- schule	MBG	Real- schule	Gesamt- schule	Gym- nasium	berufsb. Schule	Grund- schule	Förder- schule	Σ
Anzahl der Schulen	11	29	8	23	31	16	24	10	152
Schüler als Streitschlichter	8	10	3	6	8	0	10	4	49
Kooperationen mit außer- schulischen Partnern	3	6	3	7	10	5	8	3	45
SV-Arbeit	5	9	3	12	10	2	2	2	45
Konfliktbearbeitung	1	3	0	5	6	9	8	5	37
Klassenrat	5	4	3	3	7	0	10	1	33
Elternpartizipation	2	4	2	4	4	0	11	2	29
Kooperatives bzw. Sozia- les Lernen	2	5	0	7	2	1	6	5	28
Projektlernen	1	7	3	4	8	4	1	0	28
Demokratische Erarbei- tung des Schulprogramms	2	4	0	3	6	4	5	2	26
Schülerbeteiligung	2	3	2	5	5	2	2	2	23
Kontrakte schließen bzw. Vereinbarungskultur	2	3	0	4	4	1	4	2	20
Service Learning bzw. Verantwortung überneh- men	4	2	4	3	4	1	2	0	20
Training sozialer Kompe- tenzen	0	2	1	3	3	3	2	4	18
Geschichtsprojekte	0	2	2	2	6	1	1	1	15
Schulversammlung	0	3	0	0	2	1	7	1	14
Selbstwirksamkeit	1	6	0	3	3	0	1	0	14
„Demokratie“ als Teil des Schulprogramms	0	2	0	0	3	3	4	1	13
Feedbackkultur	1	2	0	1	3	2	1	2	12
Lehrer als Mediatoren	0	1	0	3	1	6	1	0	12
Zivilcouragetraining	1	4	0	0	1	4	0	1	11
Schülerfirmen / Schüler- parlament	2	1	1	1	2	0	0	3	10
interkulturelles Lernen	0	2	0	1	4	2	0	0	9
Partizipation in der Ge- meinde	0	1	1	0	3	1	2	0	8
Zukunftswerkstatt	0	2	0	1	1	1	2	0	7
Bilanzierungskonferenz	0	5	0	0	0	1	0	0	6
Menschenrechte und/oder Kinderrechte	0	0	0	1	3	0	1	0	5
verständnisintensives Lernen	1	1	0	0	1	1	1	0	5
Lernwerkstatt	0	2	1	0	0	0	1	0	4
Werte- und Moralentwick- lung	0	3	0	0	1	0	0	0	4
Deliberation	0	1	0	1	1	0	0	0	3
Community Education	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Friedenspädagogik	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Tabelle 4.6: Aufschlüsselung von Maßnahmen im BLK-Programm Demokratie lernen und leben nach Ländern

	BW	BE	BR	HB	HH	HE	MV	NW	RP	SH	SN	ST	TH	Σ
Anzahl der Schulen	6	20	10	10	6	17	14	13	16	7	12	10	11	152
Schüler als Streitschlichter	5	7	1	3	1	3	2	7	3	2	7	2	6	49
Kooperationen mit außer-schulischen Partnern	1	6	4	4	2	2	7	4	7	1	1	1	5	45
SV-Arbeit	3	9	1	2	3	6	1	4	3	5	4	2	2	45
Konfliktbearbeitung	0	6	0	2	1	13	1	2	6	0	1	3	2	37
Klassenrat	6	1	1	0	4	6	0	4	6	3	1	0	1	33
Elternpartizipation	1	4	4	0	1	3	1	8	2	0	3	0	2	29
Kooperatives bzw. Soziales Lernen	0	3	0	1	2	8	1	1	3	1	1	3	4	28
Projektlernen	1	3	1	7	1	1	6	0	2	0	3	2	1	28
Demokratische Erarbeitung des Schulprogramms	2	7	1	0	0	2	3	2	0	0	2	1	6	26
Schülerbeteiligung	0	3	2	1	2	1	0	3	4	2	3	0	2	23
Kontrakte schließen bzw. Vereinbarungskultur	0	11	2	1	0	2	0	4	0	0	0	0	0	20
Service Learning bzw. Verantwortung übernehmen	6	3	3	0	2	1	2	0	1	2	0	0	0	20
Training sozialer Kompetenzen	0	4	0	0	1	3	1	3	2	1	2	1	0	18
Geschichtsprojekte	0	1	0	3	0	0	6	0	1	1	1	1	1	15
Schulversammlung	0	0	1	0	0	3	1	0	5	0	0	1	3	14
Selbstwirksamkeit	0	1	0	3	1	1	0	0	0	0	6	0	2	14
„Demokratie“ als Teil des Schulprogramms	0	1	1	0	0	2	1	1	1	0	0	5	1	13
Feedbackkultur	0	1	3	1	0	0	0	1	1	2	1	0	2	12
Lehrer als Mediatoren	0	1	0	0	0	9	0	0	2	0	0	0	0	12
Zivilcourage-Training	0	0	0	1	0	0	7	0	2	0	1	0	0	11
Schülerfirmen / Schülerparlament	0	0	0	2	0	0	2	0	3	1	0	1	1	10
interkulturelles Lernen	0	0	1	3	1	0	1	0	1	0	0	1	1	9
Partizipation in der Gemeinde	0	2	0	0	0	0	1	1	2	1	1	0	0	8
Zukunftswerkstatt	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	3	0	0	7
Bilanzierungskonferenz	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	6
Menschenrechte und/oder Kinderrechte	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	5
Verständnisintensives Lernen	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	5
Lernwerkstatt	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	4
Werte- und Moralentwicklung	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	4
Deliberation	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Community Education	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Friedenspädagogik	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

5 Abschlussbefragung

Die folgenden Abschnitte behandeln die Ergebnisse der Befragung von Lehrern und Schülern an Programmschulen 2006. Dabei werden zunächst die Vorbereitungen der Abschlussbefragung dargestellt, die Stichprobe beschrieben und methodische Hinweise gegeben. Sodann werden Ergebnisse aus der Lehrer- und Schülerbefragung aufbereitet, um anschließend beide Wahrnehmungen zu vergleichen. Schließlich wird noch auf die Perspektive der Eltern eingegangen.

5.1 Vorbereitung der Abschlussbefragung

Bei der Entwicklung eines angemessenen Designs für die Abschlussbefragung waren Rahmenbedingungen zu beachten, die sich auf eine Vorauswahl der Schulen und auf die verfügbaren Ressourcen bezogen. Eine Vorauswahl von Schulen war erstens dadurch gegeben, dass nur Schulen in den Ländern zur Verfügung standen, die auch 2003 an der Evaluation des Programms teilgenommen hatten. Weiterhin wurden einzelne Schulen von der Evaluation befreit, weil ihre Schließung oder Fusion im laufenden Schuljahr vorbereitet wurde. Somit reduzierte sich die Grundgesamtheit von 166 auf 143 Schulen aller Schularten.

Aufgrund der 2006 zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel konnte die Evaluation nicht im gleichen Umfang durchgeführt werden wie bei der Ausgangsbefragung 2003. Während 2003 die Kosten für die Umsetzung der quantitativen Erhebung im Wesentlichen durch das DIPF und die Länder getragen wurden, waren von diesen beiden Seiten in 2006 keine gesonderten Zuschüsse zum Projekt zu erwarten. Wegen der Relevanz der Abschlusserhebung für die generelle Frage des Transfers von Innovationen im Bildungssystem konnten jedoch zusätzliche Bundesmittel eingeworben werden. Die so zur Verfügung stehenden Mittel reichten zur Durchführung einer Befragung, auf deren Grundlage evaluative Fragestellungen auf Programmebene beantwortet werden können. Die Mittel reichten jedoch nicht, um eine Vollerhebung bei Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen in allen Programmschulen durchzuführen und diese schulspezifisch zurückzumelden. Mit den gegebenen Ressourcen war eine Reihe von inhaltlichen Ansprüchen zu befriedigen. 1. Die Evaluation sollte eine Vergleichsperspektive zwischen den beiden Erhebungen 2003 und 2006 ermöglichen. 2. Die Evaluation sollte ein Angebot für alle am Programm teilnehmenden Schulen enthalten und Anregungen zu deren Selbstevaluation vermitteln. 3. Die Evaluation sollte sowohl vertiefende interaktive Verfahren als auch standardisierte Befragungen umfassen.

Diese Rahmenbedingungen wurden wie folgt in einem Evaluationskonzept integriert: Um die Vergleichbarkeit zu 2003 herzustellen, wurden für die Befragung aller Lehrpersonen zunächst diejenigen Schulen ausgewählt, die in 2003 eine Teilnahmequote von mindestens 50 Prozent in der Lehrerbefragung erreicht hatten. Entsprechend kamen für eine Schülerbefragung in vergleichbarem Umfang wie 2003 (vier Klassen aus den Jahrgangsstufen 8-10) nur die Schulen in Betracht, welche bei der Eingangserhebung die damals festgelegte Mindestbeteiligung von 65 Prozent erreicht hatten. Aus diesen Schulen musste für die Schülerbefragung jedoch aus Ressourcengründen eine weiter reduzierende Auswahl getroffen werden (es konnten bis zu 66 Schulen ausgewählt werden). Dabei wurden alle Schulen mit Unterricht in Sekundarstufe 1 selektiert, die häufig an den Maßnahmen im Programm teilnahmen (vgl. Tabelle 4.5), weil diese als typisch für die Programmdurchführung angesehen wurden. Durch Überschneidungen in den Maßnahmen konnten alle Schulen mit Maßnahmen zur Streitschlichtung, Konfliktbearbeitung, SV-Arbeit, Klassenrat und kooperativem bzw. sozialem Lernen ausgewählt werden.

Ein Blick auf die erfassten Maßnahmen legte nahe, Gruppen einerseits um das Thema Streitschlichterausbildung und Konfliktbearbeitung und andererseits um das Thema SV-Arbeit und Klassenrat zu bilden. 35 allgemeinbildende Schulen mit Sekundarstufe 1 gaben an, mit Schülern/Schülerinnen als Streitschlichtern zu arbeiten, zusätzlich wird noch 14-mal das Thema Konfliktbearbeitung genannt. 39 Schulen desselben Typs gaben an, Maßnahmen zur SV-Arbeit durchzuführen. 22-mal wurde mit dem Verfahren Klassenrat gearbeitet. Durch Überschneidung von Maßnahmen war es bei voller Ausschöpfung der finanzierten Stichprobe möglich, auch noch Schulen mit in die Auswertung zu nehmen, die „Kooperation mit außerschulischen Partnern“ und „kooperatives bzw. soziales Lernen“ als Maßnahme angeben.

Um darüber hinaus den Anspruch zu erfüllen, für alle Programmschulen ein Angebot zu ermöglichen, wurde auf Grundlage des Evaluationsinstruments für Lehrer/innen ein Instrument für den/die Schulkoordinator/in entwickelt. Parallel diente das Schülerinstrument als Vorlage eines Instruments für den/die Schülervertreter/in bzw. die Schülervvertretung. Beide Instrumente waren so angelegt, dass durch sie keine personenbezogenen Informationen erhoben wurden und sie als Folie für die Reflexion des Programms im Rahmen von Teamsitzungen oder Schulkonferenzen geeignet waren. Bezogen auf ihre inhaltliche Profilierung unterschieden sich die Instrumente ansonsten nicht von den Vorlagen. Da es bei den teilnehmenden Grundschulen nicht sinnvoll erschien, das so gestaltete Instrument für Schüler/innen an

Grundschulkinder abzugeben, wurde für Grundschulen ein gesondertes Instrument zur Befragung von Eltern entwickelt (vgl. Abschnitt 5.4).

Schließlich bestand der Anspruch, neben standardisierten Befragungen auch interaktive Verfahren in die Evaluation einzubinden. Das wurde durch zwei Fallstudienprojekte gewährleistet. Zum einen wurde im Rahmen der Forschungsförderung des BMBF ein Fallstudienprojekt der Koordinierungsstelle gefördert (Giesel, de Haan, Diemer 2007) zum anderen wurde im Rahmen eines EU-Projekts die international vergleichende Erforschung der informellen Demokratiebildung in Schulen ermöglicht (Produktliste Nr. 16 und Nr. 21).

5.2 Beschreibung der realisierten Stichprobe

Die realisierte Stichprobe setzt sich aus 65 Schulen mit Sekundarstufe 1 zusammen, an denen eine Schülerbefragung in vier Klassen der Jahrgangsstufen acht bis zehn durchgeführt wurde und zusätzlich auch die Lehrerkollegien insgesamt befragt wurden. Weiterhin waren die Lehrerkollegien, deren Schulen 2003 eine Teilnahmequote von 50 Prozent aufwiesen, Teil der Stichprobe. Dies sind 41 zusätzliche Schulen, von denen 25 zur Schulart Grundschule gehören.

Von der intendierten Schülerstichprobe konnten 77,2 Prozent realisiert werden (4 788 Schüler). Bei der intendierten Lehrerstichprobe lag der Anteil bei 43,5 Prozent (2 039 Lehrer). Damit unterschied sich die Teilnahme 2006 gegenüber 2003 in beiden Gruppen systematisch; wie bei anderen wiederkehrenden Befragungen erreichte die Beteiligung bei einer Zweitbefragung ein niedrigeres Niveau im Vergleich zur Erstbefragung. Die Gründe niedriger Teilnahme wurden bereits in anderen Berichten diskutiert (Produktliste Nr. 5 und Nr. 11). Eine detaillierte Darstellung der aktiven Beantwortung einzelner Teile der Befragungsinstrumente sowie eine Skalendokumentation mit statistischen Kennwerten finden sich im Skalenhandbuch (Produktverzeichnis, Kapitel 7, Nr. 19).

5.3 Ergebnisse – Lehrerbefragung

Die Beurteilung des Programmerfolgs durch die Lehrerinnen und Lehrer wurde im Rahmen der Abschlussbefragung 2006 durch verschiedene Kriterien abgebildet. Zum einen bat man die Lehrkräfte, die Bedingungen des Programms zu beurteilen. Des Weiteren gab man den Lehrer/innen die Möglichkeit, den Prozess selbst, d. h. wie im Programm gearbeitet wurde, zu bewerten. Schließlich wurden die Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Einschätzung zu verschiedenen Ergebnisaspekten befragt. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Themen und

Operationalisierungen findet sich im Skalenhandbuch (Produktverzeichnis Kapitel 7, Nr. 19). Die wichtigsten Ergebnisse der Befragung werden im Folgenden vorgestellt.

5.3.1 Bedingungen für die Arbeit im Demokratieprogramm

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, zum einen Auskunft über individuelle Bedingungen zu geben, zum anderen eine Beurteilung der Bedingungen an ihrer jeweiligen Schule sowie über Rahmenbedingungen für die Durchführung des Programms vorzunehmen.

5.3.1.1 Individuelle Bedingungen

Was individuelle Bedingungen betrifft, die Lehrer/innen in Bezug auf das Demokratieprogramm wahrnehmen, wurden im Rahmen der Befragung die Bedeutung des Programms für den persönlichen Arbeitszusammenhang sowie gegebenenfalls Gründe für fehlende Mitarbeit erhoben.

Gründe für fehlende Mitarbeit: Eine weitere Skala, die Aufschluss über individuelle Programmbedingungen geben sollte, gab mögliche Gründe für eine fehlende Mitarbeit im Programm vor, wobei die Lehrer/innen jeweils mehrere Gründe auswählen konnten. Abbildung 5.1 stellt dar, welcher Anteil der Lehrer/innen die einzelnen Begründungen jeweils gewählt hat. Der mit 34 Prozent am häufigsten gewählte Grund ist fehlende Zeit, mit 13 und elf Prozent werden auch fehlende Information bzw. fehlende persönliche Ansprache relativ häufig als Erklärung für fehlende Mitarbeit angegeben. Fehlende Relevanz für die eigene Arbeit bzw. fehlendes Interesse seitens der Lehrer/innen stellte nur für sieben bzw. sechs Prozent der Lehrer/innen einen Grund für fehlendes Engagement im Demokratieprogramm dar. Auch fehlende Qualifikation sowie fehlende Unterstützung von Seiten der Schulpolitik wird vergleichsweise selten (fünf bzw. sieben Prozent) als Begründung angewählt.

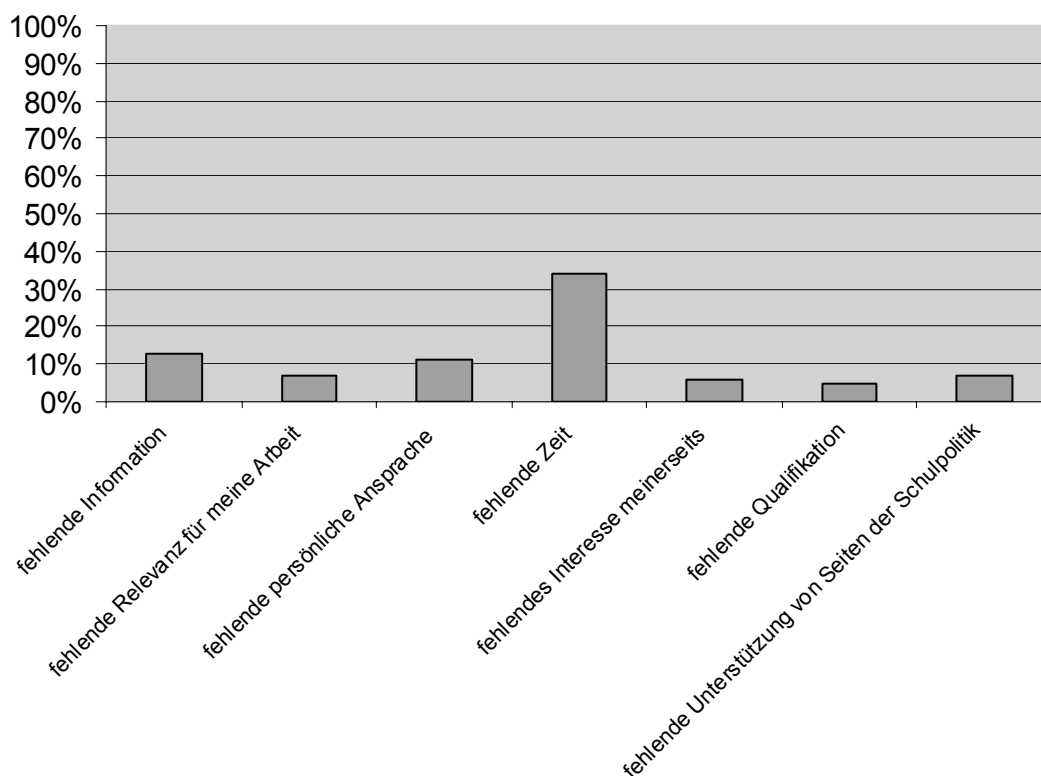


Abbildung 5.1: prozentualer Anteil der Lehrer/innen, die den entsprechenden Grund für fehlende Mitarbeit gewählt haben

Bedeutung des Programms für den eigenen Arbeitszusammenhang: Mithilfe dieser Skala wurde den Lehrer/innen Aussagen präsentiert, die sich darauf beziehen, inwieweit „demokratische Schulkultur“ ein bekanntes Konzept darstellt bzw. das Programm die eigene pädagogische Arbeit betrifft und ob es für die eigene Schule als bedeutsam eingestuft wird bzw. auch von anderen Schulen getragen werden sollte. Der Grad der Zustimmung zu den Items dieser vierstufigen Skala konnte anhand der Stufen von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ geäußert werden. Aus Abbildung 5.2 lässt sich ablesen, dass jeweils ein sehr großer Prozentsatz an Lehrerinnen und Lehrern die Beispielitems mit „stimme zu“ oder „stimme eher zu“ beantwortet hat. Es stimmen über 90 Prozent der Lehrer/innen der Aussage „Demokratische Schulkultur ist für mich ein Begriff, unter dem ich mir etwas vorstellen kann“ (eher) zu.

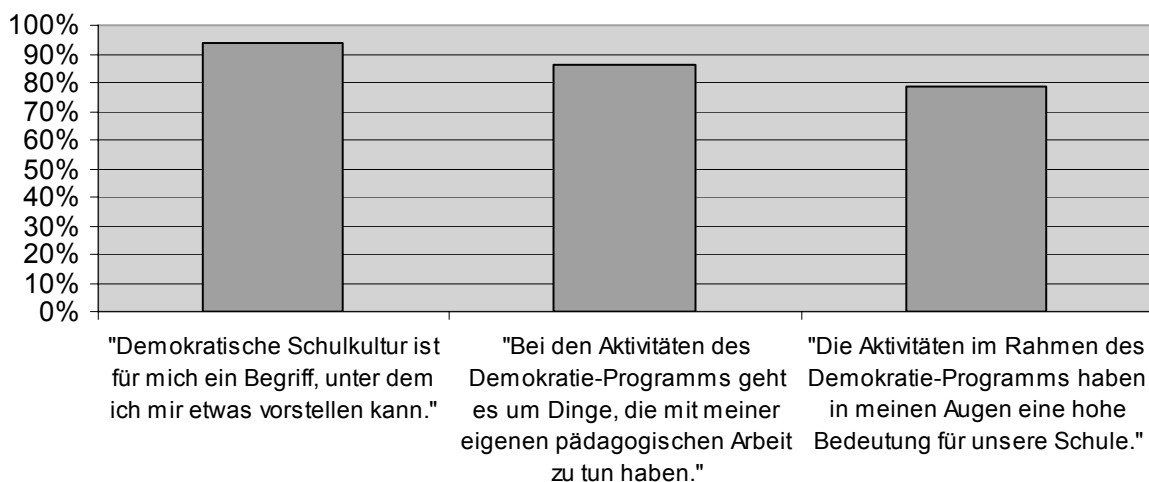


Abbildung 5.2: Beispielitems der Skala „Bedeutung des Programms für den eigenen Arbeitszusammenhang“ - Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Der Skalenmittelwert beträgt $M = 3,30$ bei einer Streuung von $SD = 0,61$. Die Bedeutsamkeit der den eigenen Arbeitszusammenhang betreffenden Aussagen wird also von den befragten Lehrer/innen recht deutlich mit Zustimmung beantwortet. Die einzelnen Itemmittelwerte liegen zwischen $M = 3,08$ und $M = 3,49$ bei einem vierstelligen Antwortformat (1-4).

5.3.1.2 Schulische Bedingungen

Über individuelle Bedingungen hinaus wurden die Lehrerinnen und Lehrer zunächst zur Geschichte des Programms an ihrer jeweiligen Schule befragt. Darüber hinaus wurden sie gebeten, eine Einschätzung zur Haltung und Aktivität von Kollegen/Kolleginnen, Eltern sowie der Schulleitung im Programm abzugeben.

Geschichte des Programms an der Schule: Anhand von 6 Items, welche zu dieser Skala zusammengefasst werden, wurde erhoben, wie die Lehrer/innen die Umsetzung des Programms an ihrer Schule, die Möglichkeit, sich daran zu beteiligen, die Nachvollziehbarkeit dieses Prozesses sowie die Kompatibilität des Demokratie-Programms mit den sonstigen Aktivitäten der Schule beurteilen. Der Zustimmungswert wurde mithilfe eines vierstufigen Antwortformats erfasst. Abbildung 5.3 zeigt, dass auch bei dieser Skala ein hoher Anteil der Lehrerinnen und Lehrer die Beispielitems mit „stimme zu“ oder „stimme eher zu“ beantwortet hat. So stimmen etwa 70 Prozent der Lehrer/innen der Aussage „Die Planungen für das Programm sind nachvollziehbar“ (eher) zu. Der Mittelwert für die Skala liegt bei $M = 3,18$, d. h. im Durchschnitt haben die Lehrer die oben erwähnten Aussagen zustimmend bewertet. Die Standardabweichung beträgt $SD = 0,62$. Die Mittelwerte für die einzelnen Items liegen zwischen $M = 2,89$ und $M = 3,49$.

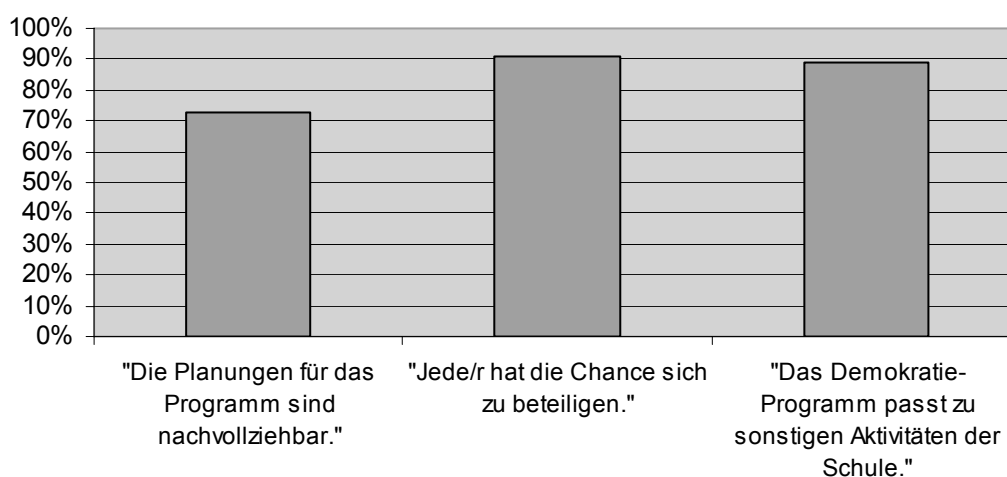


Abbildung 5.3: Beispielitems der Skala „Geschichte des Programms an der Schule“ - Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Bedeutung von Kollegen/Kolleginnen, Eltern und Schulleitung: Anhand der Skala „Einschätzung zu kollektiven Qualitätsmerkmalen/Bedingungen“ konnten die Lehrer angeben, inwieweit in ihrer Schule positive Bedingungen für die Durchführung des Demokratieprogramms herrschten. Dabei hatten sie u. a. einzuschätzen, inwieweit das Programm durch das Kollegium, die Eltern sowie die Schulleitung unterstützt und als wichtig anerkannt wurde. Das zur Beantwortung der 13 Items zur Verfügung stehende Antwortformat war ebenfalls vierstufig.

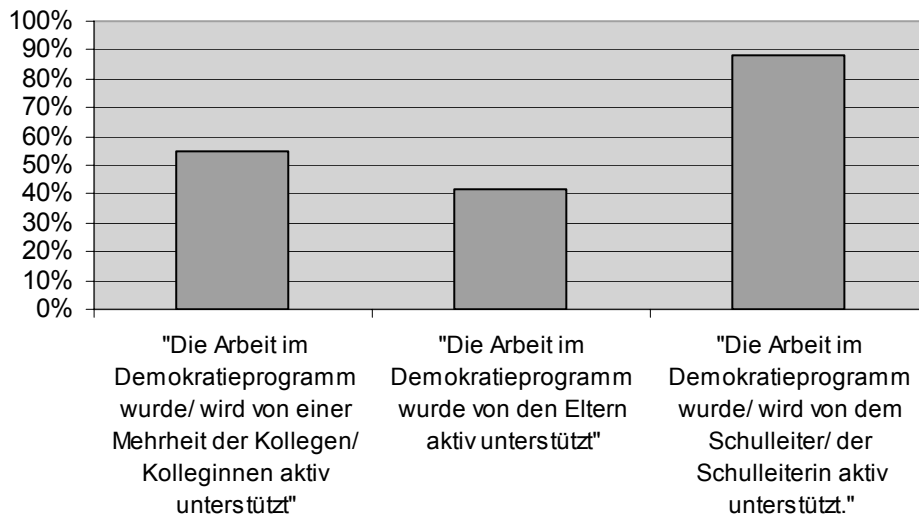


Abbildung 5.4: Beispielitems der Skala „Einschätzung zu kollektiven Qualitätsmerkmalen/Bedingungen“ - Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Die Subskala, anhand welcher die Bedingungen des Programms im Kollegium, wie z. B. „Die Arbeit im Demokratieprogramm wurde/wird von einer Mehrheit der Kollegen/Kolleginnen aktiv unterstützt“, beurteilt werden konnten, umfasst 5 Items. Abbildung 5.4 ist zu entnehmen, dass etwas über die Hälfte der Lehrer/innen auf eben genannte Aussage mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ reagierten. Der Skalenmittelwert beträgt $M = 2,53$ bei einer Standardabweichung von $SD = 0,66$. Die Mittelwerte für die einzelnen Items liegen dabei zwischen $M = 2,39$ und $M = 2,69$.

Anhand einer weiteren drei Items umfassenden Subskala, deren Mittelwert bei $M = 2,35$ und die Streuung bei $SD = 0,78$ liegt, wurde der Zustimmungsgrad der Lehrer zu den Aussagen gemessen, welche die Anerkennung und Unterstützung des Programms durch die Eltern sowie deren Einbindung thematisieren. Die Mittelwerte der einzelnen Items liegen zwischen $M = 2,29$ und $M = 2,45$. Abbildung 5.4 zeigt, dass etwa 40 Prozent der Lehrer/innen den Eltern eine aktive Unterstützung des Programms bescheinigen.

Die Subskala mit Aussagen über die Unterstützung und Anerkennung des Programms durch die Schulleiter/innen konstituiert sich aus zwei Items. Mit knapp 90 Prozent reagieren auf die Aussage bezüglich der aktiven Unterstützung durch ihren Schulleiter die meisten Lehrerinnen und Lehrer zustimmend. Der Mittelwert der Skala ist $M = 3,38$ bei einer Standardabweichung von $SD = 0,72$. Die Itemmittelwerte liegen bei $M = 3,32$ und $M = 3,36$.

5.3.1.3 Bedingungen des BLK-Programms

Was die Rahmenbedingungen betrifft, die Lehrer/innen in Bezug auf das Demokratieprogramm vorfanden, wurde erhoben, inwiefern ihnen die Ziele des Programms bekannt sind, für wie bedeutsam sie einzelne Unterstützungsmaßnahmen hielten und wie sie die externe Unterstützung bzw. die Unterstützung des jeweiligen Koordinators / der jeweiligen Koordinatorin beurteilten.

Bekanntheit der Ziele: Bezüglich der Bekanntheit der Ziele des Demokratieprogramms wurden die Lehrerinnen und Lehrer um eine Auskunft darüber gebeten, inwiefern sie diese im Allgemeinen, sowie auf Schul-, Landes- und Bundesebene kannten und ob es zu diesen Zielen eine gemeinsame Verständigung gab. Der Zustimmungsgrad wurde mithilfe eines vierstufigen (1 bis 4) Antwortformats erfasst. Der mittlere Skalenwert liegt bei $M = 2,69$ und die Streuung bei $SD = 0,76$, d. h. im Durchschnitt haben die Lehrer die Aussagen über die Bekanntheit der Ziele eher zustimmend beantwortet. Die Mittelwerte für die einzelnen Items liegen in einer vergleichsweise weiten Spannbreite zwischen $M = 2,28$ und $M = 3,10$.

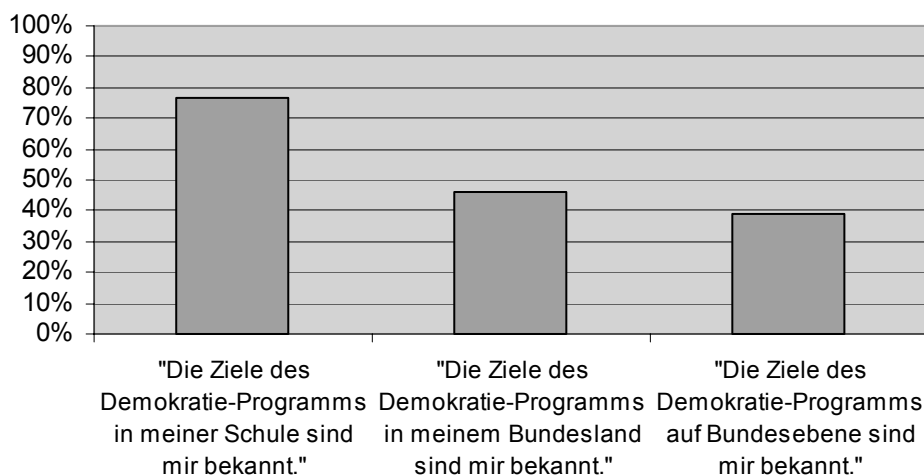


Abbildung 5.4: Beispielitems der Skala „Bekanntheit der Ziele des Programms“ - Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Während ein Großteil der Lehrer/innen den Aussagen bezüglich ihres Wissens über die Programmziele auf Schulebene recht deutlich zustimmten (siehe Abbildung 5.4), reagierten nur etwas weniger als die Hälfte bzw. knapp 40 Prozent eher zustimmend oder zustimmend auf die Aussage über die Bekanntheit der Ziele auf Landes- bzw. Bundesebene.

Bedeutung externer Informations- und Unterstützungsangebote: Anhand einer weiteren, sich aus vier Items konstituierenden Skala „Einschätzung externer Informations- und Unterstüt-

zungsangebote“ konnte mithilfe eines vierstufigen Antwortformats der Grad positiver Bedeutung angegeben werden bezüglich Aussagen über die Attraktivität der im Rahmen des Programms angebotenen Fortbildungsangebote, die Unterstützung bei Planung und Entwicklung von Seiten des Landes sowie die Internetseiten des Landes einerseits und des Bundes andererseits als Informationsquellen für die Arbeit im Programm. So stimmten beispielsweise etwas mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer der Aussage „Insgesamt werden wir bei der Planung und Entwicklung unseres Teils im Demokratieprogramm von Seiten des Landes hinreichend unterstützt“ eher zu oder zu (siehe dazu Abbildung 5.5).

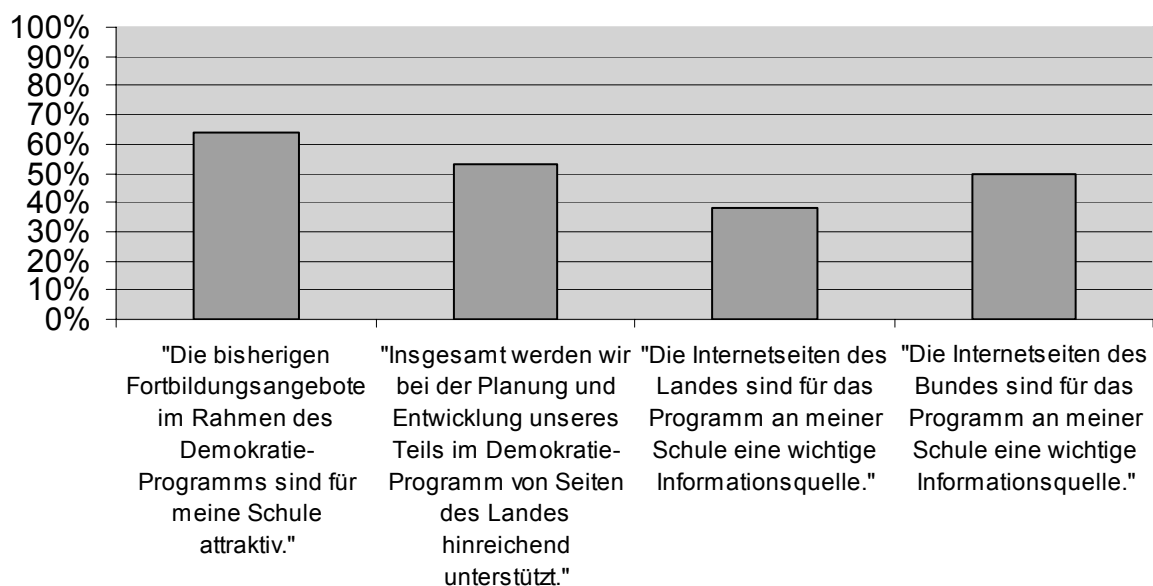


Abbildung 5.5: Beispielitems der Skala „Bedeutung externer Informations- und Unterstützungsangebote“ - Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Es resultierte ein Skalenmittelwert von $M = 2,40$ und eine Streuung von $SD = 0,58$. Was die Attraktivität der bisherigen Fortbildungsangebote anbelangt, so äußerten sich die Lehrer/innen zu dem betreffenden Item mit $M = 2,71$ eher zustimmend, während die die Unterstützung des Landes betreffenden Aussage mit $M = 2,53$ im Durchschnitt weder deutlich mit Zustimmung, noch mit Ablehnung beantwortet wurde. Die Internetseiten des Landes und auch des Bundes, wurden im Mittel von der Mehrheit nicht als wichtige Informationsquelle für die Durchführung des Programms an der eigenen Schule empfunden ($M = 2,24$ und $M = 2,14$).

Interessant erscheint an dieser Stelle ein Vergleich mit den Ergebnissen der weiter oben beschriebenen Skala „Bekanntheit der Ziele des Programms“, ein Vergleich der entsprechenden Mittelwerte zeigt, dass die geringere Kenntnis der bundesweiten Ziele im Vergleich zu den Programmzielen auf Landesebene nicht mit einer eher geringen Bedeutungszuschreibung hin-

sichtlich der jeweiligen Internetseiten einhergeht. Auch wenn die Ziele des Programms auf Bundesebene in den Schulen eine geringere Bewusstheit erreichten, so wurden die Internetseiten auf Bundesebene doch relativ stärker als relevante Informationsquelle wahrgenommen. Da dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der relativen Zielkenntnis nicht erwartungskonform ist, kann es als Hinweis auf den Mehrwert der zentralen Plattform gedeutet werden.

Bedeutung schulischer Netzwerke: Anhand der neun Items umfassenden Skala „Schulische Netzwerke“ wurde die Beurteilung der Zusammenarbeit mit anderen Schulen, die Verbindlichkeit solcher Kooperationen, die Bewertung des Informationsflusses innerhalb eines Netzwerkes sowie die allgemeine Haltung bezüglich der Zusammenarbeit im Netzwerk erhoben. Bei den Fragen dieser Skala sank die Beteiligung der Lehrkräfte, die insgesamt an der Befragung teilgenommen haben, um etwa ein Drittel, was als Indikator dafür gewertet werden dürfte, dass sich viele Lehrer/innen nicht in der Lage sahen, die betreffenden Fragen sinnvoll zu beantworten. Dies legt die Annahme nahe, dass sich die Zusammenarbeit in Netzwerken vor allem auf jene Lehrkräfte bezog, die in besonderer Weise gestaltend am Programm in der Schule beteiligt waren. Das zur Beantwortung zur Verfügung stehende Antwortformat war vierstufig und reichte von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“.

Abbildung 5.6 ist beispielsweise zu entnehmen, dass lediglich knapp über ein Drittel der antwortenden Lehrer/innen die Aussage „Bei der Kooperation mit anderen Schulen herrscht ein hohes Maß an Verbindlichkeit“ zustimmend beantworteten. Der Skalenmittelwert liegt für alle Lehrkräfte bei $M = 2,34$, die Standardabweichung beträgt $SD = 0,50$. Die Mittelwerte für die einzelnen Items liegen dabei zwischen $M = 1,96$ und $M = 2,56$.

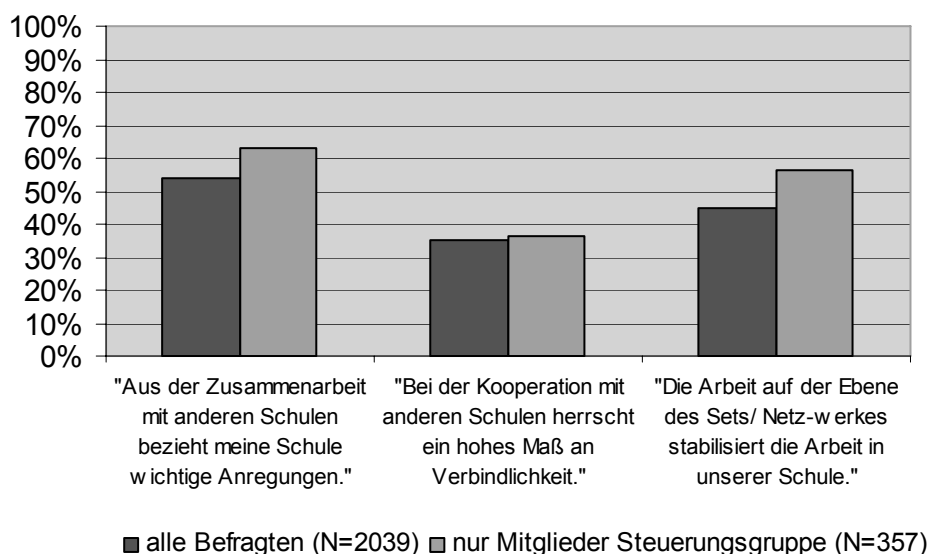


Abbildung 5.6: Beispielitems der Skala „Schulische Netzwerke“ - Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Betrachtet man hingegen die Gruppe der Lehrkräfte, die angaben an Steuer- und Projektgruppen oder Demokratieteams in der Schule beteiligt zu sein (siehe Abbildung 5.6), zeigt sich, dass positive Aussagen bezüglich der Zusammenarbeit mit anderen Schulen und auf Ebene des Netzwerkes von einem größeren Anteil zustimmend beantwortet werden. D.h., dass vermutlich größere Erfahrung in der Netzwerkarbeit zu einer tendenziell besseren Bewertung führt.

Unterstützung durch Netzwerkkoordinator/-koordinatorin und Setleiter/in: Mithilfe der Skala „Unterstützung durch Koordinator/in“ wurde erhoben, wie die Lehrer/innen die beratende Unterstützung wahrnehmen. Dabei wurde zum einen auf die Beratungsqualität eingegangen; zum anderen wurde das Innovationspotential der koordinierenden Person bewertet. Der Zustimmungsgrad zu den jeweiligen Aussagen wurde mithilfe eines vierstufigen Antwortformats erfasst. Bei dieser Skala ist als auffällig anzumerken, dass ihre Items mit $N = 657$ bzw. 644 von deutlich weniger Personen bearbeitet wurden als die der meisten anderen Skalen: Nur etwa ein Drittel der teilnehmenden Lehrer/innen fühlte sich offenbar von den betreffenden Fragen angesprochen.

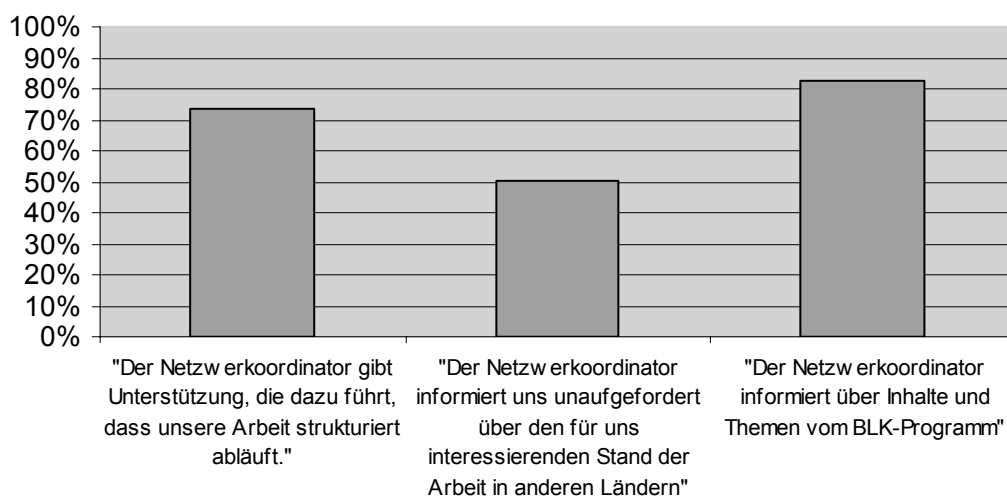


Abbildung 5.7: Beispielitems der Skala „Unterstützung durch Netzwerkkoordinator/Setleiter“ – prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Abbildung 5.7 zeigt, dass über zwei Drittel der antwortenden Lehrer/innen die Aussage „Der Netzwerkkoordinator gibt Unterstützung, die dazu führt, dass unsere Arbeit strukturiert abläuft“, (eher) zustimmend beantworten. Dieses Item zählt zur Teilskala „Beratungsqualität“, deren Skalenmittelwert bei $M = 3,08$, die Streuung bei $SD = 0,62$, liegt. D. h. im Durchschnitt haben die Lehrer/innen die oben erwähnten Aussagen zustimmend bewertet. Die Mittelwerte

für die einzelnen Items liegen zwischen $M = 2,80$ und $M = 3,29$ bei einem vierstelligen Antwortformat (1-4).

Auf die der Teilskala „Innovationspotential“ zugeordnete Feststellung „Der Netzwerkkoordinator informiert uns unaufgefordert über den für uns interessierenden Stand der Arbeit in anderen Ländern“ reagierte die Hälfte der Befragten mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“. Für diese Teilskala liegt der Mittelwert mit $M = 2,83$, etwas niedriger. Die Standardabweichung beträgt $SD = 0,68$. Die Mittelwerte für die einzelnen Items liegen zwischen $M = 2,55$ und $M = 3,10$.

Unterstützung durch Schulverwaltung: Die weiter oben beschriebene Skala „Einschätzung zu kollektiven Qualitätsmerkmalen/Bedingungen“ enthält eine weitere Subskala, welche Aussagen bezüglich der Unterstützung und Wertschätzung des Programms durch die jeweilige Schulverwaltung beinhaltet. Abbildung 5.8 zeigt, dass jeweils etwa die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer auf Aussagen wie z. B. „Die Arbeit im Demokratieprogramm wurde/wird von der Schulverwaltung aktiv unterstützt“ bzw. „als wichtig anerkannt“ (eher) zustimmend reagieren. Der Mittelwert dieser drei Items beinhaltenden Subskala liegt bei $M = 2,66$, die Standardabweichung bei $SD = 0,79$. Die einzelnen Itemmittelwerte liegen dabei zwischen $M = 2,51$ und $M = 2,83$.

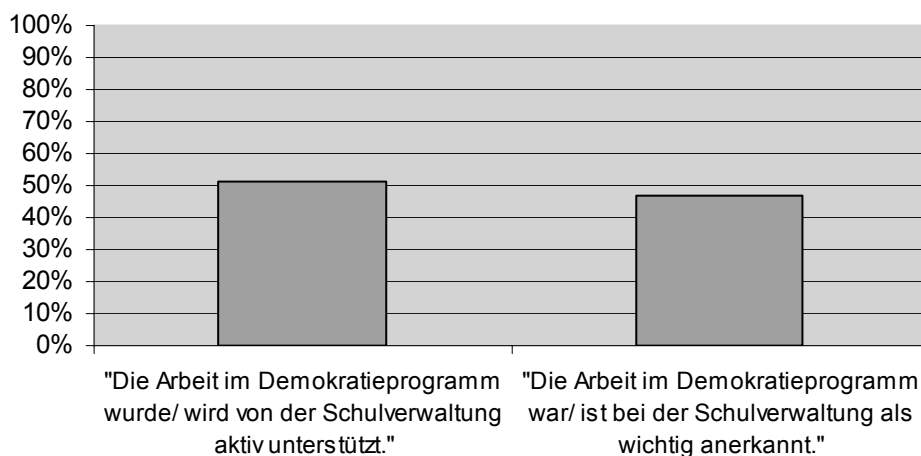


Abbildung 5.8: Beispielitems der Skala „Unterstützung durch Schulverwaltung“ – prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Verglichen mit den Werten in Abbildung 5.4 (Abschnitt 5.3.1.2) erscheint der wahrgenommene Unterstützungsgrad durch die Schulverwaltung (Abbildung 5.8) relativ hoch. Die Antwortenden Lehrer/innen sehen das Programm in ihren Kollegien und durch die Schulverwaltung in vergleichbarer Weise unterstützt und als wichtig anerkannt.

Bedeutung von spezifischen Unterstützungsmaßnahmen: Über die oben beschriebene allgemeine Bewertung der externen Unterstützung auf Landes- und Bundesebene hinaus hatten die Lehrer/innen die Möglichkeit anzugeben, wie stark sie die Bedeutung einzelner Unterstützungsmaßnahmen einschätzen. Anhand eines vierstufigen Antwortformats („keine positive Bedeutung“ bis „große positive Bedeutung“) konnten gedruckte Informationen, Fortbildungen für Schüler/innen, Schulleitungen oder Lehrer/innen, Online-Informationen, Kontaktvermittlung zu anderen Schulen, langfristige Unterstützung von Partnerschaften und Netzwerken, die Beratung/Supervision einzelner oder auch von Gruppen sowie Schulinspektionen bewertet werden.

Über alle genannten Unterstützungsmaßnahmen hinweg ergab sich ein durchschnittlicher Wert von $M = 2,68$ bei einer Streuung von $SD = 0,40$, d. h. den Maßnahmen wurde insgesamt eine deutlich positive Bedeutung zugesprochen. Die Mittelwerte für die einzelnen Unterstützungsmaßnahmen liegen zwischen $M = 1,82$ und $M = 3,20$. Damit wurden die Maßnahmen „Gedruckte Informationen“ ($M = 2,31$), „Online-Informationen“ ($M = 2,24$) sowie „Schulinspektionen“ ($M = 1,82$) als eher wenig positiv bedeutsam beurteilt, während den Fortbildungs- und Beratungsangeboten eine große positive Bedeutung zugesprochen wurde (siehe dazu Abbildung 5.9). Zur Einschätzung der Schulinspektion mag beigetragen haben, dass diese in einzelnen Ländern explizit nicht als Bestandteil des Unterstützungssystems von Schule gilt.

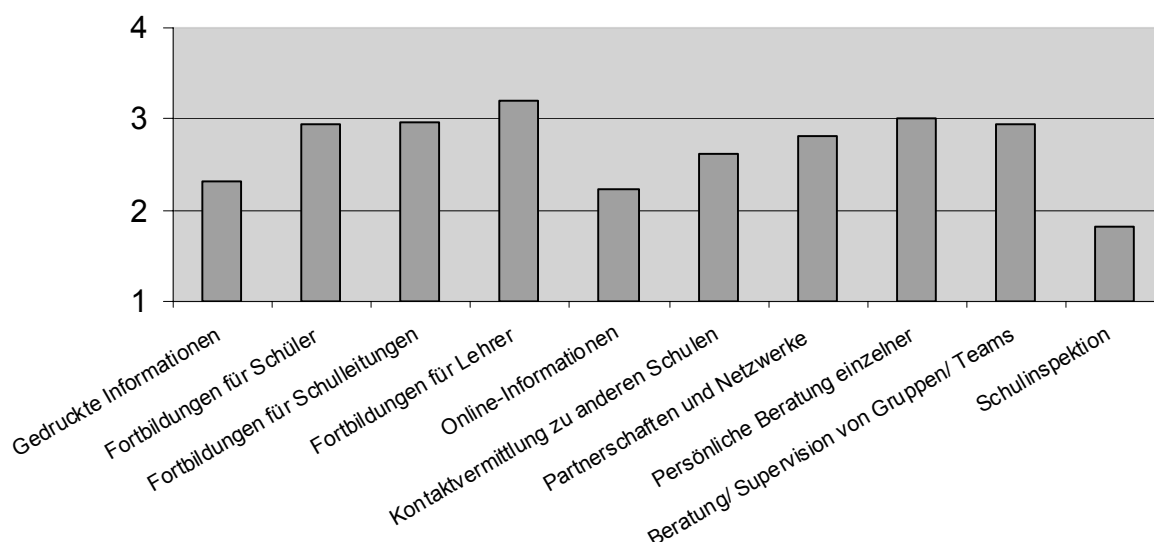


Abbildung 5.9: Lehrereinschätzung der Bedeutung von Unterstützungsmaßnahmen anhand eines Antwortformats von 1 („keine positive Bedeutung“) bis 4 („große positive Bedeutung“)

5.3.2 *Demokratiepädagogisch relevante Prozesse aus Perspektive der Lehrkräfte*

Über die unterschiedlichen Bedingungen hinaus wurden die Lehrer/innen zu einzelnen Prozessen befragt, denen im Rahmen einer demokratischen Schulkultur eine Bedeutung zugesprochen wird. Im Folgenden werden dazu die Skalen „Kränkung und Gewalt von Lehrer/innen gegen Schüler/innen und von Schüler/innen gegen Lehrer/innen“, „Demokratisches Unterrichtsklima“, „Erlernen demokratischer Prinzipien“, „Außerschulische Kooperation aktuell“ sowie „Teilnahme an Fortbildungen“ berichtet. Die ersten drei dieser Konstrukte wurden sowohl in der Befragung von Lehrer/innen als auch von Schüler/innen erfasst; deshalb werden die Ergebnisse im Kapitel Schüler/innen aufgegriffen und dort vergleichend dargestellt.

5.3.2.1 *Demokratisches Unterrichtsklima*

Anhand der sieben Items beinhaltenden Skala „Demokratisches Unterrichtsklima“ konnte eingeschätzt werden, wie häufig es den jeweiligen Lehrer/innen im Unterricht gelingt, zum einen gesellschaftlich kontroverse Themen auch gegenüber den Schüler/innen als kontrovers vorzustellen, so z. B. „Lehrer und Lehrerinnen stellen unterschiedliche Sichtweisen vor“ und zum anderen im Sinne eines Überwältigungsverbots Schüler/innen eigene Meinungen zuzugestehen, wie z. B. „Schüler und Schülerinnen können den Lehrern und Lehrerinnen in politischen Fragen offen widersprechen“. Das Antwortformat war ebenfalls vierstufig.

Der Skalenmittelwert von $M = 2,51$ fasst zusammen, dass die Lehrer/innen im Allgemeinen der Auffassung waren, manchmal bis oft gelinge es, ein demokratisches Unterrichtsklima zu etablieren. Die Streuung liegt bei $SD = 0,35$. Die meisten der Mittelwerte für die einzelnen Items bewegen sich in einem recht knappen Range von $M = 2,45$ bis $M = 2,85$. Lediglich bei der Aussage, „Schüler und Schülerinnen wollten im Unterricht über aktuelle politische Ereignisse reden“, gaben die Lehrer/innen mit $M = 1,77$ durchschnittlich eine niedrigere Häufigkeit an. Der Unterschied verwundert insofern nicht, als dass bei diesem Item als einzigem innerhalb der Skala das Subjekt nicht Lehrer/innen, sondern Schüler/innen waren. Sechs Items dieser Skala wurden mit der Befragung der Schüler/-innen parallelisiert; ein Vergleich findet sich in Abschnitt 5.5.1.

5.3.2.2 *Erlernen demokratischer Prinzipien*

Die Skala „Erlernen demokratischer Prinzipien“ thematisiert, inwiefern Schule als ein Ort gesehen wird, an dem Schüler/innen zentrale demokratische Prinzipien (Gleichberechtigung, Transparenz, Meinungspluralismus, Mitbestimmung) erwerben können. Es wurde gefragt, ob

die Schüler/innen aus Sicht der Lehrer/innen lernen, Fairness und Toleranz zu zeigen sowie, dass alle Schüler/innen gleichberechtigt sind, Meinungen begründet und für gemeinsame Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden müssen. Die sechs Items der Skala sollten den Grad der Zustimmung der Lehrer/innen zu den einzelnen Aussagen anhand der Stufen „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ erfassen.

Der Skalenmittelwert liegt bei $M = 3,30$, die Standardabweichung beträgt $SD = 0,52$. Somit wurden die oben beschriebenen Aussagen über das Erlernen demokratischer Prinzipien von 93 Prozent der Lehrer/innen im Allgemeinen mit „stimme zu“ oder „stimme eher zu“ beantwortet. Die einzelnen Itemmittelwerte liegen dabei zwischen $M = 3,23$ und $M = 3,39$, die einzelnen Items werden also fast gleichermaßen zustimmend beantwortet. In Abschnitt 5.5.3 werden die Ergebnisse zu dieser Skala mit der parallelen Befragung von Schüler/innen verglichen.

5.3.2.3 *Kränkung und Gewalt zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen*

Zwei Skalen, die eine Auskunft über Prozessaspekte liefern, dienen der Erfassung von Kränkungen, ungerechter Behandlung sowie körperlicher Gewalt bzw. Gewaltandrohung von Lehrer/innen gegenüber Schüler/innen und umgekehrt, z. B. „Ein Schüler oder eine Schülerin hat einen Lehrer oder eine Lehrerin ungerecht behandelt“.

Die Häufigkeit solcher Verhaltensweisen für die zurückliegenden vier Schulwochen wurde mithilfe eines vierstufigen Antwortformats mit den Alternativen „nie“, „selten“, „manchmal“ und „oft“ erfasst.

Der Mittelwert der Subskala, welche mit drei Items die oben beschriebenen negativen Verhaltensweisen von Lehrer/innen gegen Schüler/innen erfasst, liegt bei $M = 0,89$, die Streuung bei $SD = 0,42$.

Eine Betrachtung der einzelnen Itemmittelwerte zeigt, dass die Lehrer/innen bei den Aussagen zur ungerechten Behandlung sowie zur Kränkung hauptsächlich „selten“ oder aber „manchmal“ angeben ($M = 1,39$ bzw. $M = 1,17$), ein Mittelwert von $M = 0,10$ für dasjenige Item, welches sich auf körperliche Bedrohung bezieht, weist außerdem darauf hin, dass die meisten Lehrer/innen hier mit „nie“ geantwortet haben.

Die ebenfalls drei Items umfassende Subskala, die Kränkungen, ungerechtes Verhalten und körperliche Bedrohung von Schüler/innen gegen Lehrer/innen erfasst, liegt bei $M = 1,24$, die Streuung bei $SD = 0,59$, im Vergleich zur vorherigen Skala wurden die entsprechenden Verhaltensweisen also häufiger berichtet. Auch hier unterscheiden sich die einzelnen Itemmittel-

werte wieder deutlich voneinander. Mit Mittelwerten von $M = 1,69$ bzw. $M = 1,64$ wurde ungerechte Behandlung sowie Kränkung durch Schüler/innen noch etwas häufiger berichtet als bei der umgekehrten Richtung, der Mittelwert für dasjenige Item, welches sich auf körperliche Bedrohung bezieht, ist mit $M = 0,39$ zwar höher als bei körperlicher Bedrohung gegen Schüler/innen, dennoch haben auch hier die meisten Lehrer/innen mit „nie“ geantwortet. In Abschnitt 5.5.2 erfolgt ein Vergleich der Ergebnisse zu dieser Skala mit der parallelen Befragung von Schüler/innen.

5.3.2.4 Außerschulische Kooperation aktuell

Die Lehrer/innen wurden auch dazu befragt, mit welchen außerschulischen Partnern ihre Schule in den letzten drei Schuljahren kooperiert hat. Sie wurden gebeten, anhand eines vierstufigen Antwortformats („nie“, „einmal“, „gelegentlich“, „dauerhaft“) einzuschätzen, wie häufig sie mit verschiedenen möglichen Partnern kooperiert haben. Ein Skalenmittelwert wurde als Indikator dafür gebildet, inwiefern eine Schule mit verschiedenen Kooperationspartnern zusammengearbeitet hat. Dieser liegt bei $M = 2,96$, die Standardabweichung bei $SD = 0,54$. Durchschnittlich gaben die Lehrer/innen also an, mit verschiedenen Partnern „gelegentlich“ zusammengearbeitet zu haben. Die Mittelwerte, welche die Häufigkeit der Kooperationen mit den einzelnen Partnern ausdrücken, bewegen sich zwischen $M = 2,27$ und $M = 3,29$. Relativ häufig kooperierten die Schulen demnach mit anderen Schulen, der Jugendhilfe/dem Jugendamt, Betrieben sowie anderen kommunalen Behörden. Als vergleichsweise selten wurden die Kooperationen mit Stadtteilinitiativen, Wohlfahrtsverbänden und Kirchen eingeschätzt. Tabelle 5.1 fasst dieses Ergebnisse im Vergleich zu 2003 zusammen. Eine Betrachtung dieser Gegenüberstellung ergibt, dass die aktuelle außerschulische Kooperation 2006 für alle Bereiche etwas häufiger angegeben wurde als 2003. Es kann nicht entschieden werden, ob dies ein Programmeffekt ist, oder ein Effekt der erhöhten Selbstselektion in der Stichprobe, in dem Sinne, dass durch die geringere Befragungsteilnahme 2006 der Anteil kooperationsaktiver Lehrkräfte stärker repräsentiert ist.

Tabelle 5.1: Außerschulische Kooperation 2003 und 2006

Unsere Schule arbeitet zusammen mit...	außerschulische Kooperation aktuell 2003		außerschulische Kooperation aktuell 2006	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
...der Jugendhilfe/dem Jugendamt.	3,12	0,39	3,22	0,43
...anderen kommunalen Behörden.	3,10	0,34	3,22	0,30
...anderen Schulen.	3,19	0,36	3,31	0,30
...Betrieben.	2,97	0,65	3,15	0,60
... Vereinen (z.B. Sportvereinen).	2,90	0,56	3,12	0,52
...Kirchen.	2,41	0,72	2,55	0,68
...Wohlfahrtsverbänden.	1,94	0,59	2,23	0,54
...Stadtteilinitiative	2,00	0,72	2,27	0,69
...anderen Partnern	3,00	0,38	3,08	0,35
Skala außerschulische Kooperation	2,81	0,30	2,95	0,29

5.3.2.5 Fortbildungen

Als ein weiterer Prozessaspekt wurde erhoben, an welchen Fortbildungen die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des Projektes teilgenommen haben. Mithilfe eines dreistufigen Antwortformats konnten sie angeben, ob sie ein bestimmtes Fortbildungsangebot entweder nicht, für eine Dauer bis zu zwei Tagen (16 Stunden) oder für eine Dauer länger als zwei Tage wahrgenommen haben. Darüber hinaus wurde den Lehrern und Lehrerinnen die Möglichkeit gegeben, von ihnen in Anspruch genommene Fortbildungsangebote, die nicht aufgelistet worden waren, zu nennen. Bei einer Betrachtung der Abbildung 5.10 fällt auf, dass die meisten der berichteten Fortbildungen auf eine Dauer von weniger als zwei Tagen angelegt waren bzw. nur für diesen Zeitraum beansprucht wurden. Unter diesen Angeboten wurden am häufigsten Veranstaltungen zu „kooperativem Lernen“ und zu „sozialem Lernen“ (jeweils 28 Prozent), zu „Lernen in Projekten“ (26 Prozent) sowie zu „(Selbst-)Evaluation“ (22 Prozent) besucht. Zwischen elf und 17 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer nahmen jeweils an Fortbildungen zu „Streitschlichtung und Mediation“, zu „Rückmeldung und Feedback“, „Klassenrat“, „Organisationsentwicklung für Schulen“ sowie zu „Selbstwirksamkeit“ teil.

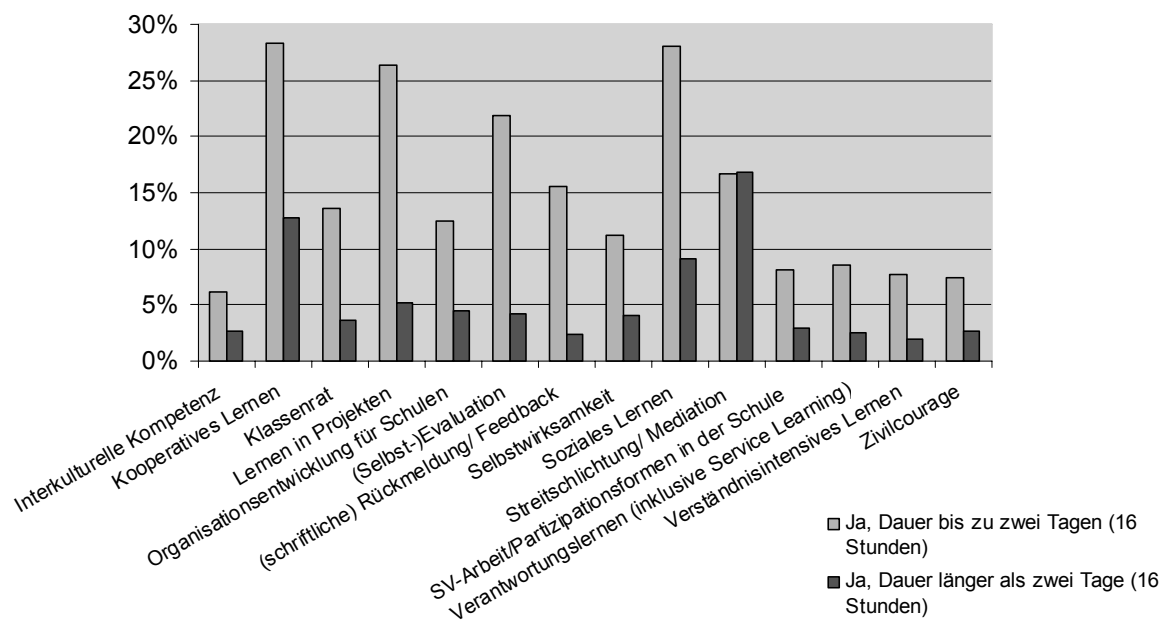


Abbildung 5.10: Teilnahme an Fortbildungen während der Laufzeit des Demokratieprogramms

Angebote zu „Verantwortungslernen (inkl. Service Learning)“, „SV-Arbeit/Partizipationsformen in der Schule“, „verständnisintensives Lernen“, „Zivilcourage“ sowie zu „interkultureller Kompetenz“ wurden jeweils von weniger als zehn Prozent der Lehrer/innen wahrgenommen.

Jeweils 17 bzw. 13 Prozent der Befragten gaben an, im Rahmen des Demokratieprogramms an länger als zwei Tage andauernden Fortbildungen zu „Streitschlichtung/Mediation“ bzw. „kooperativem Lernen“ teilgenommen zu haben, neun Prozent nahmen an zeitintensiveren Veranstaltungen zu „sozialem Lernen“ teil. Was die übrigen Fortbildungsangebote betrifft, so gaben jeweils weniger als fünf Prozent der Lehrer/innen an, die entsprechende Fortbildung länger als zwei Tage besucht zu haben.

In der 2003 zu Beginn des Demokratieprogrammes vorgenommenen Befragung wurden die Lehrer/innen bezüglich ihrer Fortbildungsinteressen befragt (vgl. Produktverzeichnis, Kapitel 7, Nr. 5). Ein Vergleich zeigt, dass diejenigen Fortbildungen, bei welchen das größte Interesse bestand („Mediation“ und „kooperatives Lernen“), auch diesem Interesse entsprechend genutzt werden konnten. Bei anderen Fortbildungsangeboten bestehen zum Teil deutliche Unterschiede zwischen artikuliertem Interesse und realisierten Teilnahmen. Da diese Abweichungen verschiedene methodische und sachliche Gründe haben können, werden an dieser Stelle nur sehr deutliche Abweichungen berichtet. So fällt auf, dass die berichtete Teilnahme an Fortbildungen zu „interkultureller Kompetenz“, „Verantwortungslernen“, „verständnisin-

tensivem Lernen“ und „Zivilcourage“ jeweils über 50 Prozent niedriger ausfällt als die benannten Interessen im Jahr 2003. Zugleich wurden die Fortbildungen zu „(Selbst-) Evaluation“ und „Selbstwirksamkeit“ jeweils zu über 50 Prozent stärker besucht, als dies aufgrund der 2003 benannten Interessen zu erwarten gewesen wäre. Eine plausible Erklärung für diese Verschiebungen könnten darin gesehen werden, dass sich die Angebotsentwicklung von Fortbildungen im Programm zum Teil stärker an vorhandenen thematischen Schwerpunkten der Anbieter als an der Nachfrage orientierte.

5.3.3 Ergebnisse aus Perspektive der Lehrkräfte

Über die Beurteilungen von Bedingungen und Prozessaspekten des Demokratieprogramms hinaus wurden die Lehrerinnen und Lehrer darum gebeten, eine Beurteilung der Ergebnisse des Programms abzugeben. Dies erfolgte über Einschätzungen des Gewinns an individueller Motivation und Handlungskompetenz, der positiven Programmerträge für die Schüler/innen sowie der professionellen Reflexion im Lehrerkollegium. Bei den betreffenden drei Skalen wurde der Grad der Zustimmung wieder über ein vierstufiges Antwortformat abgebildet. Die einzelnen Aussagen dieser Skalen wurden vor dem Hintergrund des Programmgeschehens in Rücksprache mit der Koordinierungsstelle und einzelnen Verantwortlichen in den Ländern formuliert, um so Kriterien zu gewinnen, die relativ nah zu den wahrgenommenen Intentionen der Akteure am Ende des Programms liegen.

5.3.3.1 Individueller Kompetenzgewinn

Die 17 Items der Skala „Individueller Kompetenzgewinn“ erfassen den Ertrag des Programms in Form von Ich-Aussagen, die sich auf die Motivation, neue Methoden auszuprobieren, auf verbessertes Demokratieverständnis, auf Wissen um den Sinn von Kooperationen mit externen Partnern sowie auf die Fähigkeit, zu Prinzipien der Demokratie zu erziehen bzw. ein Klima dafür zu schaffen, beziehen. Wie auf Abbildung 5.11 dargestellt ist, stimmen jeweils über 60 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer den Beispielitems „Mir fällt es heute leichter, im Unterricht auch bewusst zu Prinzipien der Demokratie zu erziehen“ oder „Mein Verständnis von Demokratie in der Schule hat sich erweitert“ zu.

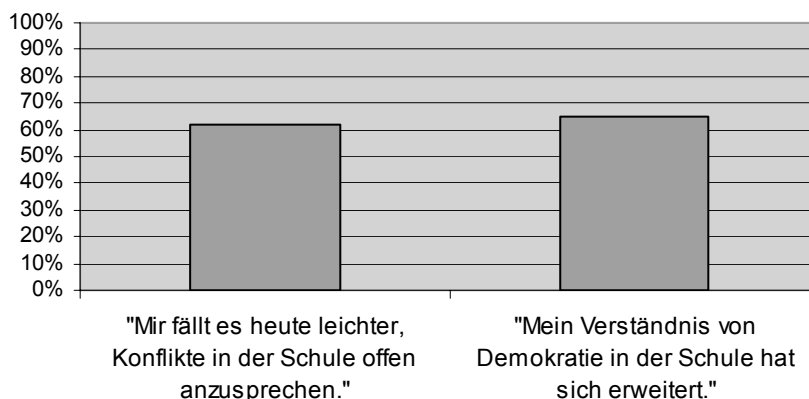


Abbildung 5.11: Beispielitems der Skala „Individueller Kompetenzgewinn“ - Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

Die Skala hat einen Mittelwert von $M = 2,63$ bei einer Standardabweichung von $SD = 0,68$ bei einem vierstelligen Antwortformat (1-4). Die Mittelwerte der einzelnen Items bewegen sich zwischen $M = 2,41$ und $M = 2,91$.

5.3.3.2 Erträge für Schüler/innen und Professionalisierung des Kollegiums

Zusätzlich zu der Erfassung individueller Erträge wurden auch zwei kollektive Ergebnisdimensionen aus der Lehrersicht erfasst. Die 14 Items umfassende Skala zu positiven Erträgen für Schüler/innen beinhaltet Aussagen, welche eine Verbesserung der SV-Arbeit, einen konstruktiveren Umgang mit Konflikten, ein besseres Verhältnis zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen sowie eine verstärkte Partizipation der Schüler/innen im Unterricht umfassen, wie z. B. „Das Demokratieprogramm trägt dazu bei, dass Schüler/innen kompetenter mit Konflikten umgehen können“, diese Aussage haben über 70 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer mit Zustimmung beantwortet (siehe Abbildung 5.12). Der Skalenmittelwert liegt bei $M = 2,70$, die Standardabweichung beträgt $SD = 0,59$. Die Mittelwerte für die einzelnen Aussagen nehmen Werte zwischen $M = 2,54$ und $M = 2,89$ an.

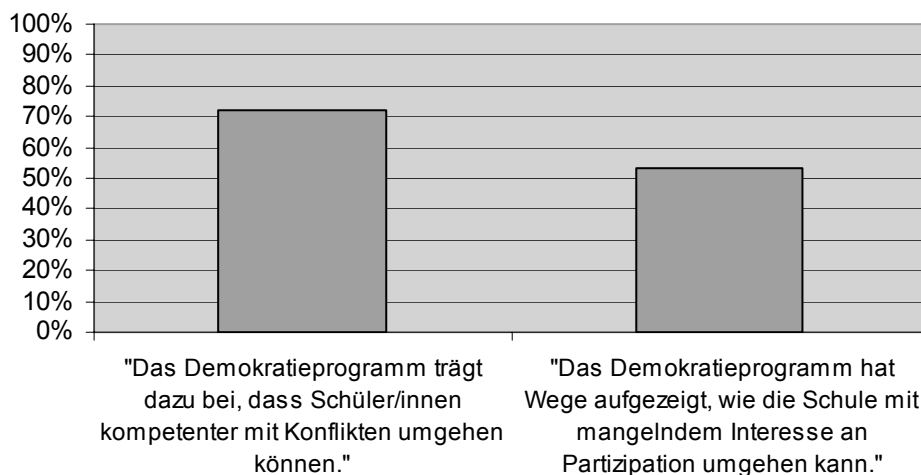


Abbildung 5.12: Beispielitems der Skalen „Erträge für Schüler/innen“ sowie „Professionalisierung des Kollegiums“- Prozentualer Anteil derjenigen Lehrer/innen, die mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ geantwortet haben

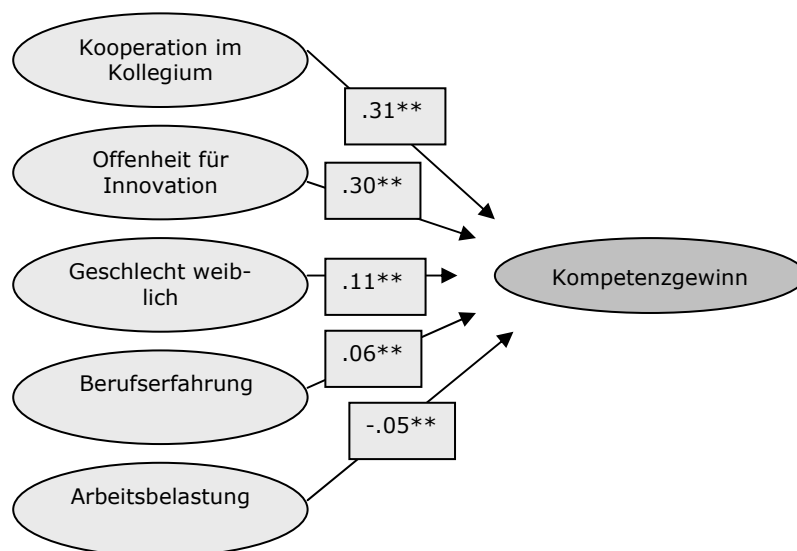
Tendenziell ein wenig niedriger liegen die Mittelwerte der Items, die sich auf den Zustimmungsgang zu Aussagen, die verstärkte professionelle Reflexion und Kooperation im Kollegium, ein stärkeres Eintreten für die Demokratie seitens der Lehrer/innen sowie die Fähigkeit, Projekte durchzuführen beziehen, wie z. B. „Das Demokratieprogramm hat Wege aufgezeigt, wie die Schule mit mangelndem Interesse an Partizipation umgehen kann“, auf diese Aussage hat etwas über die Hälfte der Befragten mit Zustimmung reagiert (siehe Abbildung 5.12). Die Skala, welche die entsprechenden Aussagen zusammenfasst, konstituiert sich aus 11 Items, ihr Mittelwert ist $M = 2,49$ bei einer Streuung von $SD = 0,55$. Die einzelnen Itemmittelwerte bewegen sich in einem Rahmen zwischen $M = 2,21$ und $M = 2,79$.

5.3.4 Analyse von Bedingungen für Kompetenzgewinn bei Lehrkräften

Wie hoch die Lehrerinnen und Lehrer ihren persönlichen, durch das BLK-Programm bedingten Kompetenzgewinn durchschnittlich einschätzen, wurde weiter oben im Rahmen der deskriptiven Ergebnisse bereits berichtet. Darüber hinaus ist es jedoch interessant, im Rahmen einer detaillierteren Analyse⁷, einzelnen Bedingungen zu betrachten, anhand derer sich die Kompetenzwahrnehmung von Lehrern und Lehrerinnen vorhersagen lässt.

⁷ Die hier vorliegenden Daten weisen eine Mehrebenenstruktur auf, d.h. Schüler/innen und Lehrer/innen sind geschachtelt in Klassen, die wiederum in Schulen geschachtelt sind. Kennzeichnend für eine solche Datenstruktur ist, dass sich bspw. Lehrer/innen innerhalb derselben Schule in Bezug auf untersuchte Variablen ähnlicher sind als Lehrer/innen aus verschiedenen Schulen. Dies führt dazu, dass bei der Verwendung „klassischer“ Verfahren, beispielsweise der Berechnung einer multiplen Regression, die Standardfehler unterschätzt werden und es so zu verzerrten Ergebnissen kommt (vergleiche zur Mehrebenenstruktur von Daten und deren Analyse Lüdtke

Abbildung 5.13 zeigt ein Strukturmodell zur Vorhersage von selbst berichtetem Kompetenzgewinn durch schulische sowie individuelle Bedingungen⁸. So kann gezeigt werden, dass die Wahrnehmung von Kooperation im Kollegium, einer hohen Offenheit für Innovation bei den einzelnen Lehrkräften, längere Berufserfahrung und eine geringer wahrgenommene Berufsbelastung mit einem höher eingestuften individuellen Kompetenzgewinn durch das Programm einhergehen. Auch berichten Lehrerinnen von einem etwas höheren Kompetenzzuwachs als Lehrer. Die größte Vorhersagekraft hat dabei im Rahmen dieses Modells mit einem standardisierten Gewicht von $\beta=.31$ die berichtete Lehrerkooperation, die geringste die wahrgenommene Arbeitsbelastung ($\beta=-.05$). Insgesamt lassen sich bei Kenntnis dieser fünf Variablen 29 Prozent der Variation des Skalenwertes „Individueller Kompetenzgewinn“ vorhersagen.



MPlus Type Complex CFI .94 SRMR .024 RMSEA .061 Varianzaufklärung $R^2=29\%$

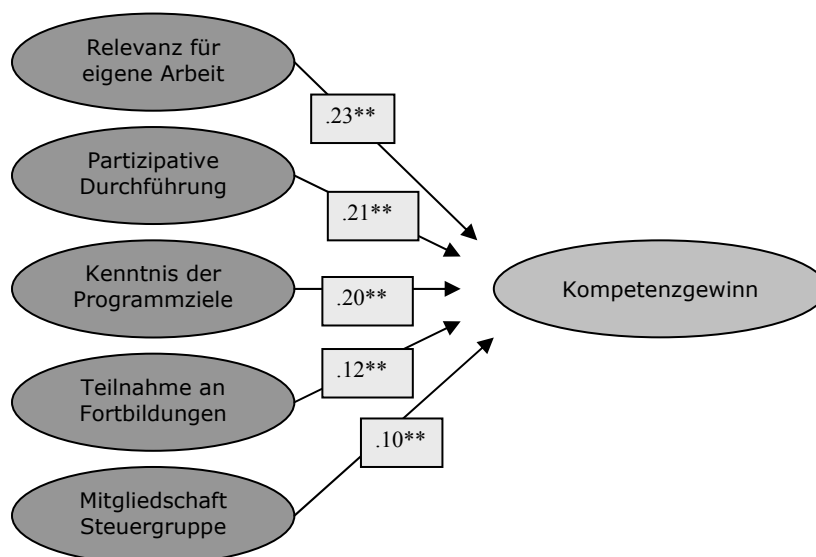
** auf dem 5%-Niveau signifikant

Abbildung 5.13: Schulische und individuelle Bedingungen für durch Lehrer/innen berichteten Kompetenzgewinn

et al., 2007). Eine Möglichkeit, mit derartig strukturierten Daten umzugehen, ist die Durchführung einer Mehrebenenanalyse, bei welcher sowohl der Varianzanteil des Individualwertes, der auf individuelle Merkmale zurückgeht, als auch derjenige, der auf Klassen- oder Schulmerkmale zurückgeht, erklärt wird. Eine andere Möglichkeit ist es, die statistische Analyse auf nur einer (Gesamt-) Ebene vorzunehmen, die Standardfehler jedoch entsprechend zu korrigieren. Bei den in diesem Bericht beschriebenen Analysen wurde letzteres Vorgehen gewählt, dazu wurde die Analyseoption „Type Complex“ des Programms „Mplus“ (Muthén & Muthén, 2004) gewählt.

⁸ An dieser Stelle soll betont werden, dass mit derartigen Modellen Aussagen darüber getroffen werden, wie die einbezogenen Variablen gemeinsam die Varianz einer Kriteriumsvariable zu erklären vermögen. Bei der Interpretation der einzelnen Pfade eines solchen Modells ist zu beachten, dass sie keine Aussage über die Güte des Prädiktors im Allgemeinen liefern, sondern vielmehr über die Vorhersagekraft eines Prädiktors unter Kontrolle anderer im Modell aufgenommener Variablen.

Über diese Bedingungen hinaus lassen sich auch Bedingungen des Demokratieprogramms selbst identifizieren, die in Zusammenhang mit der Lehreraussage über den persönlichen Kompetenzgewinn stehen (siehe Abbildung 5.14). Bei Kenntnis der Lehrerantworten bzgl. der Relevanz des Programms für die eigene Arbeit, einer als partizipativ beschriebenen Programmdurchführung an der Schule, des Kenntnisniveaus in Bezug auf die Programmziele, der Teilnahme an Fortbildungen sowie einer Mitgliedschaft in der Steuergruppe (je nach Land auch „Projektgruppe“, „Demokratierteam“ oder ähnlich) lassen sich die Unterschiede in den Selbstaussagen bezüglich des Kompetenzgewinns zu 43 Prozent aufklären. Die stärkste Vorhersagekraft unter Konstanthaltung der anderen Prädiktorvariablen im Modell besitzt dabei die von den Lehrer/innen berichtete Relevanz der Themen des Programms für die eigene Arbeit ($\beta=.23$), am wenigsten tragen die Angaben zur „Teilnahme an der Steuergruppe“ zur Varianzaufklärung von „Kompetenzgewinn“ bei.



MPlus Type Complex CFI .94 SRMR .029 RMSEA .071 Varianzaufklärung $R^2=43\%$

** auf dem 5%-Niveau signifikant

Abbildung 5.14: programmbezogene Bedingungen für durch Lehrer/innen berichteten Kompetenzgewinn

5.4 Ergebnisse – Schülerbefragung

Im Rahmen der Abschlusserhebung für „Demokratie lernen und leben“ wurden nicht nur Lehrer/innen, sondern auch Schüler/innen befragt. Allerdings wurden diese, anders als die Lehrer/innen, nicht um eine direkte Einschätzung des BLK-Programms und dessen Bedingungen und Ergebnisse gebeten, sondern es wurden verschiedene spezifisch politische Kompetenzen, Einstellungen, Aktivitäten, aber auch soziale- und Selbstkompetenzen erhoben. Weiterhin wurden die Schüler/innen zu Merkmalen der Schulkultur wie Partizipationsmöglichkeiten an

ihrer Schule, demokratischem Unterrichtsklima und ihrer Gewaltwahrnehmung befragt. Ein ausschließlich deskriptiver Bericht der Schüler-Skalen ist daher wenig informativ in Bezug auf die Evaluation des BLK-Programms, aus diesem Grunde soll über die zunächst rein Beschreibung zu einem Zeitpunkt hinaus ein (quasi-) längsschnittlicher Vergleich angestellt werden, bei dem im Jahr 2006 nachwachsende Mitglieder der selben Schulen in gleichen Klassenstufen wie im Jahr 2003 befragt werden, um mögliche globale Effekte des Programms darstellen zu können. In einem zusätzlichen Abschnitt sollen einzelne Bedingungen für die Ausprägungen in einigen ausgewählten Skalen näher analysiert werden.

Die inhaltliche Auswahl von Themen orientiert sich dabei an den beiden Leitzielen des Programms, „Demokratische Schulkultur“ und „Demokratische Handlungskompetenz“, die im Kriterienkatalog (vgl. Tabelle 3.1) weiter ausdifferenziert werden. Demokratische Schulkultur wird exemplarisch repräsentiert durch Konzepte wie Gewaltfreiheit, Inklusion/ Wertschätzung, demokratiepädagogische Lerngelegenheiten und schulische Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Kontroversalität und Meinungsfreiheit im Unterricht. Als Komponenten demokratischer Handlungskompetenz werden politisches Wissen, Ablehnung von Rechtsextremismus und autoritären politischen Einstellungen, das Selbstkonzept eigener politischer Einstellungen, Perspektivenübernahme, Konfliktstile sowie Erfahrung und Bereitschaft zu politischer Aktivität berichtet.

5.4.1 *Bedingungen der Schulkultur und des Schulklimas*

Im Folgenden werden Bedingungen des Erwerbs demokratierelevanter Kompetenzen dargestellt, wie sie im Rahmen der Abschlussbefragung erfasst wurden. Diese beziehen sich zum einen auf die Schulkultur im Sinne der geteilten Normen und Einstellungen und zum anderen auf das Schulklima im Sinne der Wahrnehmung von vorherrschenden Verhaltensweisen.

5.4.1.1 *Gewalt wahrgenommen, widerfahren, ausgeführt*

Wie häufig körperliche und verbale Gewalt in der Schule durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen, erfahren und ausgeführt wird, wurde anhand von sechs Subskalen erfasst, wobei sich jeweils sieben Aussagen auf körperliche Gewalt und drei auf verbale Gewalt beziehen. Die Items wie z.B. „Jemand macht eine Sache, die jemand anderem gehört, absichtlich kaputt“, „Jemand macht sich über einen anderen lustig oder ärgert ihn“ sind für die drei Bereiche wahrgenommene, erfahrene und ausgeführte Gewalt identisch, lediglich der Einführungstext unterscheidet sich entsprechend. Es wurde jeweils gefragt, wie oft ein bestimmter Typ von Gewalt im letzten Monat vorgekommen ist. Die Häufigkeit der in den Items be-

schriebenen Verhaltensweisen wurde mithilfe eines vierstufigen Antwortformats (1 bis 4) mit den Alternativen „nie“, „einmal“, „manchmal“ und „oft“ erfasst.

Tabelle 5.2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen „wahrgenommene Gewalt“, „widerfahrene Gewalt“ und „ausgeführte Gewalt“

	körperliche Gewalt		verbale Gewalt	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
wahrgenommen	1,76	,65	3,32	,66
widerfahren	1,11	,28	1,94	,77
ausgeführt	1,13	,37	2,02	,83

Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Subskalen sind in Tabelle 5.2 wiedergegeben, hieraus ist zu ersehen, dass körperliche Gewalt deutlich seltener von Schüler/innen wahrgenommen wird ($M = 1,76$; $SD = ,65$), ihnen seltener widerfährt ($M = 1,11$; $SD = ,28$) und von ihnen seltener selbst ausübt wird ($M = 1,13$; $SD = ,37$), als dies für verbale Gewalt der Fall ist. Verbale Gewalt wird von den meisten Schülern und Schülerinnen „manchmal“ oder „oft“ wahrgenommen ($M = 3,32$; $SD = ,66$), für widerfahrene und selbst ausgeführte Gewalt liegen die Mittelwerte mit $M = 1,94$ ($SD = ,77$) bzw. $M = 2,02$ ($SD = ,83$) deutlich niedriger. In Abschnitt 5.5.2 werden diese Ergebnisse mit der parallelen Befragung von Lehrer/innen verglichen.

5.4.1.2 Angebote – Lerngelegenheiten demokratierelevanter Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, ob sie in den letzten drei Jahren schonmal an einer Schulung zu einem von verschiedenen aufgelisteten Themen wie Streitschlichtung, SV-Arbeit, Zivilcourage oder Service Learning teilgenommen haben, wobei sie für jedes einzelne Thema angeben konnten, ob sie ein Training dazu besucht haben. Die entsprechenden Teilnahmequoten für diese fünf Schulungen sind in Abbildung 5.15 dargestellt. Darüber hinaus wurden die Schüler/innen befragt, in welchen Projekten und Veranstaltungen sie direkt Erfahrungen gesammelt haben wie z.B. einer Testwahl oder Klassenratssitzungen. Die entsprechenden Teilnahmequoten sind ebenfalls in Abbildung 5.15 dargestellt. Bei den Schulungen wurden diejenigen zum Lernen und richtigen Verhalten in der Gruppe am häufigsten besucht (47% bzw. 41%), mit knapp 10 Prozent am seltensten wurden Trainings zum Thema SV-Arbeit besucht, für die übrigen Schulungen lag die Teilnahmequote jeweils um die 20 Prozent. Bei den Angeboten, in welchen die Schülerinnen und Schüler praktische Erfahrung

sammelten, wurde am häufigsten die nicht weiter spezifizierte Teilnahme an einem Berufspraktikum sowie an Projekten, die länger als eine Woche dauerten, angegeben, eher selten bestätigten die Schüler/innen eine Teilnahme am Schreiben eines Schulprogramms (8%) sowie an schriftlichen Rückmeldungen an Lehrer/innen (13%). Die Teilnahme an den einzelnen Lerngelegenheiten variiert nur wenig zwischen Mädchen und Jungen, Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie zwischen Schülern und Schülerinnen aus unterschiedlichen Bildungsmilieus.

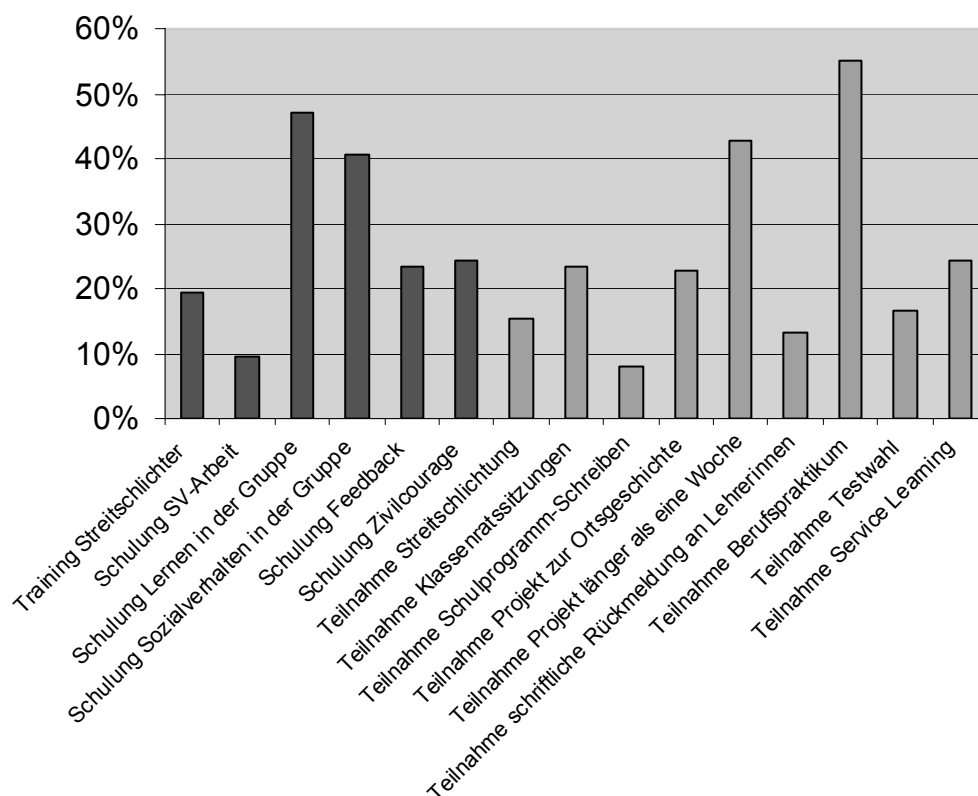


Abbildung 5.15: Teilnahme an Angeboten durch die Schüler/innen (in %)

5.4.1.3 Inklusion und Wertschätzung der Schüler/innen

Die Schüler/innen wurden außerdem befragt, inwieweit alle Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt werden, unabhängig von ihren Voraussetzungen. Dabei dienten acht Items der Erfassung einer solchen Wertschätzung durch die Lehrer/innen, wobei sich vier Items auf den sozialen Hintergrund der Schüler/innen bezogen, wie z.B. „Egal aus welcher Kultur [ein Schüler] kommt, er/sie ist für unsere Lehrerinnen gleich viel wert“, und 4 weitere Items auf individuelle Charakteristika wie „Egal wie viel Geld die Eltern haben, er/sie ist für unsere Lehrer/innen gleichviel wert“. Zwei weitere Subskalen mit inhaltlich entsprechenden Items erfassten die Wertschätzung unabhängig von soziokulturellem Hintergrund bzw. individuellen

Charakteristika durch die anderen Schüler/innen. Der Zustimmungsgrad zu den jeweiligen Aussagen wurde mithilfe eines vierstufigen Antwortformats (1 – stimme nicht zu, 2 – stimme eher nicht zu, 3 – stimme eher zu, 4 – stimme zu), erfasst.

Tabelle 5.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Subskalen „Inklusion und Wertschätzung unabhängig von den Voraussetzungen“

	Wertschätzung durch Lehrer/innen		Wertschätzung durch andere Schüler/innen	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund	3,35	,76	3,08	,84
unabhängig von individuellen Charakteristika	3,11	,71	2,97	,73

Eine Betrachtung der in Tabelle 5.3 abgebildeten Mittelwerte der einzelnen Subskalen zeigt, dass die Schüler/innen sich im Allgemeinen sowohl von Lehrer/innen als auch von anderen Schüler/innen wertgeschätzt fühlen, unabhängig von ihrer Herkunft und persönlichen Charakteristika, die entsprechenden Aussagen werden meistens mit „stimme eher zu“ oder „stimme zu“ beantwortet. Tendenziell liegen dabei die Mittelwerte für die Wertschätzung durch Lehrer/innen mit $M = 3,35$ ($SD = ,76$) bzw. $M = 3,11$ ($SD = ,71$) noch etwas höher als diejenigen für die Wertschätzung durch Schüler/innen mit $M = 3,08$ ($SD = ,84$) bzw. $M = 2,97$ ($SD = ,73$). Auch geben die Schüler/innen tendenziell an, etwas weniger Wertschätzung unabhängig von persönlichen Charakteristika zu erfahren, als dies in Bezug auf den soziokulturellen Hintergrund der Fall ist.

5.4.1.4 Demokratisches Unterrichtsklima

Anhand der sieben Items beinhaltenden Skala „Demokratisches Unterrichtsklima“, die auch in der Befragung der Lehrer/innen erhoben wurde, sollten die Schüler/innen bspw. einschätzen, wie häufig sie ihren Lehrer/innen in politischen Fragen offen widersprechen können, sie zur Entwicklung eigener Meinungen ermuntert werden oder wie oft Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Sichtweisen vorstellen. Diese Skala konkretisiert zentrale Qualitätskriterien für Lehr-Lernprozesse demokratischer Bildung. Erstens das Prinzip der Kontroversalität (Fragen die außerhalb der Schule kontrovers sind, sollen auch im Unterricht kontrovers erscheinen) und zweitens das Indoktrinationsverbot (Schüler sollen nicht von der Auffassung des Lehrers / der Lehrerin überwältigt werden, sondern zu einer eigenständigen Meinungsbildung gelangen). Als Antwortformat dienten die vier Stufen „nie“, „selten“, „manchmal“ und „oft“

(1 bis 4). Der Skalenmittelwert liegt bei $M = 3,00$ ($SD = ,53$), was der Antwortalternative „manchmal“ entspricht. Die Items dieser Skala wurden mit der Befragung von Lehrer/innen parallelisiert; ein Vergleich findet sich in Abschnitt 5.5.1.

5.4.2 Demokratische Einstellungen und Kompetenzen

5.4.2.1 Politisches Wissen

Mithilfe eines Multiple-Choice-Tests wurden die Schüler/innen zu ihrem Wissen bezüglich demokratischer Prinzipien gefragt, so z.B. „Was ist die Hauptabsicht der Erklärung der Menschenrechte?“ oder „Warum gibt es in einer Demokratie mehr als eine Partei?“. Diese Skala enthielt insgesamt sieben solcher Fragen, wobei eine von vier Antwortmöglichkeiten auszuwählen war. Die Antworten der Schüler/innen wurden dichotomisiert (0 – falsche Lösung; 1 – richtige Lösung), so dass der Skalenwert eines/einer einzelnen Schülers/Schülerin eine Aussage darüber liefert, wie groß sein/ihr Anteil richtiger Lösungen in diesem Test ist.

Der Skalenmittelwert für „Politisches Wissen“ beträgt $M = 0,77$ bei einer Standardabweichung von $SD = ,26$, d.h. insgesamt wurden von den Schüler/innen 77 Prozent der Aufgaben zu demokratischem Wissen richtig gelöst.

5.4.2.2 Rechtsextreme / autoritäre politische Einstellungen

Nach Heitmeyer (1994) lassen sich rechtsextremistische Einstellungen durch zwei Grundelemente kennzeichnen, zum einen durch eine Ideologie der Ungleichheit mit Abwertungs- und Ausgrenzungstendenzen gegenüber Fremden oder anderen und zum anderen durch eine Gewaltakzeptanz bei der Konfliktregelung. Im Rahmen des DJI-Jugendsurveys wird das Konzept stärker durch die Elemente „autoritäre politische Einstellungen“ und „Beschönigung des Nationalsozialismus“ ausgefüllt.

Dieses letztere Konzept wurde für die Skalenkonstruktion im Rahmen des Programms „Demokratie lernen und leben“ leitend. Beispielhafte Items lauten „Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde“ oder „Wenn es einen guten Führer gibt, sind Wahlen Zeitverschwendung“. Die acht Items der Skala erfassen den Grad der Zustimmung zu oben beschriebenen Aussagen anhand der Stufen 1 („stimme nicht zu“) bis 4 („stimme zu“). Der Mittelwert für diese Skala liegt mit einer Streuung von $SD = ,56$ bei $M = 2,08$, d.h. im Durchschnitt haben die Schülerinnen und Schüler eher nicht zustimmend geantwortet.

5.4.2.3 Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen

Des Weiteren wurden die Schüler/innen befragt, inwieweit sie sich selbst als kompetent in Bezug auf den Umgang mit politischen Sachverhalten und politische Aktivitäten einschätzen. Die entsprechende, sieben Items umfassende Skala enthielt Aussagen wie z.B. „In der Bewertung politischer Sachverhalte bin ich unsicher“ oder „Die Teilnahme an Diskussionen über politische Themen fällt mir leicht“. Der Zustimmungsgrad zu den jeweiligen Aussagen wurde mithilfe eines vierstufigen (1 bis 4) Antwortformats erfasst. Der Skalenmittelwert $M = 2,37$, die Standardabweichung $SD = ,62$, d.h. die Schüler/innen schätzen ihre eigenen politischen Kompetenzen weder deutlich positiv noch deutlich negativ ein.

5.4.2.4 Perspektivübernahme

Inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich selbst in der Lage sehen, im Umgang mit anderen auch deren Perspektive einzunehmen, wurde mithilfe der sich aus fünf Items konstituierenden Skala „Perspektivübernahme“ erhoben, wie z.B. „Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen“. Das zur Beantwortung der fünf Items zur Verfügung stehende Antwortformat reicht von 1 („stimme nicht zu“) bis 4 („stimme zu“). Items, welche die Fähigkeit der Perspektivübernahme thematisieren, werden mit einem Mittelwert von $M = 2,79$ ($SD = ,56$) tendenziell eher zustimmend bewertet.

5.4.2.5 Konfliktstile

Auf Grundlage von Theorien zum Umgang mit Konflikten wurden für die Abschlusserhebung vier unterschiedliche Konfliktstile unterschieden. Diese vier Konfliktstile lassen sich nach dem „Dual-Concern-Modell“ nach Rubin et al. (1994) jeweils nach dem Ausmaß unterscheiden, in dem eigene Interessen berücksichtigt werden, und in dem die Interessen anderer berücksichtigt werden.

So ist ein dominanter Konfliktstil gekennzeichnet durch eine starke Berücksichtigung der eigenen Belange, während die der anderen Partei unbeachtet bleiben. Die entsprechende, fünf Items umfassende Skala „Dominanz“ erfasst die Ausprägung dieses Stils z.B. mit folgender Aussage: „Ich überrede andere, um meinen Willen durchzusetzen“. Der Zustimmungsgrad zu Aussagen dieser Art wurde für diese sowie die drei übrigen Subskalen von „Konfliktstile“ anhand der Stufen 1 („stimme nicht zu“) bis 4 („stimme zu“) erhoben. Der Skalenmittelwert von „Dominanz“ liegt bei $M = 2,31$ mit einer Streuung von $SD = ,60$, d.h. die Schüler/innen reagieren auf diese Aussagen zu dominantem Konfliktverhalten weder mit deutlicher Zu-

stimmung, noch mit Ablehnung, wobei die eher ablehnende Tendenz wahrgenommen werden kann.

Wird hingegen versucht, lediglich die Interessen anderer zu befriedigen, und die eigene Position vernachlässigt, so liegt ein unterwerfender Konfliktstil vor, dessen Ausprägung bei den einzelnen Schüler/innen durch die Skala „Unterwerfung“ mit sechs Items wie „Ich versuche im Allgemeinen, den Wünschen meiner Mitschüler/innen gerecht zu werden“ erhoben wird. Auf Aussagen dieser Art antworteten die Schülerinnen und Schüler insgesamt bei einem Mittelwert von $M = 2,59$ und einer Standardabweichung von $SD = ,52$ weder deutlich zustimmend noch ablehnend.

Bei einem dritten Konfliktstil, der durch einen vermeidenden Umgang mit Konflikten gekennzeichnet ist, werden weder die eigenen Interessen noch die des anderen verwirklicht; die sich aus sieben Items konstituierende Skala „Vermeidung“ erfasst die Ausprägung dieses Stils mit Aussagen wie z.B. „Ich versuche, Streit über Meinungen mit meinen Mitschüler/innen zu vermeiden“. Der Mittelwert der Skala „Vermeidung“ liegt bei $M = 2,40$, die Streuung bei $SD = ,59$.

Eine integrierende Konfliktthandhabung liegt dann vor, wenn bei einer Auseinandersetzung sowohl die eigenen Belange als auch die der Gegenpartei berücksichtigt werden, die acht Items umfassende Skala „Integration“ misst die Ausprägung dieses Stils z.B. mit folgender Aussage: „Ich versuche, meine Ideen mit denen meiner Mitschüler/innen abzustimmen, um gemeinsam zu einer Entscheidung zu gelangen.“ Die Schülerinnen und Schüler antworten auf die einen integrierenden Konfliktstil beschreibenden Aussagen mit einem Mittelwert von $M = 2,86$ ($SD = ,57$) insgesamt zustimmender als in Bezug auf die anderen drei Konfliktstile. Da der integrative Konfliktstil zugleich als der sozial am deutlichsten erwünschte Konfliktstil betrachtet werden kann, darf die deutlichere Zustimmung zu den entsprechenden Items auch erwartet werden.

Im Unterschied zu den übrigen Einstellungsfragen, die in der Abschlussbefragung erhoben wurden, stellen die Skalen zu Konfliktstilen für Schüler und Schülerinnen eine Neuentwicklung dar. Dazu wurden Items aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie adaptiert, so dass sie auf den Lebensbereich Schule und die Handlungsmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen passen. Eine vertiefte Analyse zur Vorhersage unterschiedlicher Konfliktstile findet sich in Kapitel 5.4.4.2.

5.4.2.6 Partizipationsverdrossenheit

Die Skala „Partizipationsverdrossenheit“ sollte über Aussagen wie z.B. „Wir sollten an unserer Schule weniger Zeit durch Mitbestimmung verschwenden“ erheben, inwieweit die Schüler/innen persönliche Entscheidungsmöglichkeiten in der Schule ablehnen. Partizipationsverdrossenheit in der Schule kann dabei als ein Korrelat zur Politikverdrossenheit (Janas, Preiser 1999) außerhalb der Schule aufgefasst werden. Das zur Beantwortung der sechs Items zur Verfügung stehende Antwortformat reicht von 1 („stimme nicht zu“) bis 4 („stimme zu“). Der Mittelwert dieser Skala liegt bei $M = 1,55$ mit einer Streuung von $SD = ,49$, Partizipationsverdrossenheit thematisierende Items werden von den Schülerinnen und Schülern also eher ablehnend beantwortet. Eine vertiefte Analyse zur Vorhersage von Partizipationsverdrossenheit findet sich in Abschnitt 5.4.4.1.

5.4.2.7 Erfahrung und Bereitschaft zu politischer Aktivität

Um zu erfahren, inwieweit sich Schüler/innen politisch engagieren bzw. dazu bereit finden, wurden sie zu 18 verschiedenen politischen Aktionsmöglichkeiten wie z.B. „Bei Organisationen wie ‚Amnesty International‘, ‚Greenpeace‘ etc. mitarbeiten“ oder „Sich an einer Demonstration beteiligen“ befragt. Die einzelnen Fragen nach konkreter Erfahrung waren mit „ja“ und „nein“ zu beantworten. Die daraus gebildete Subskala kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen und dient als Indikator dafür, inwieweit sich ein Schüler / eine Schülerin (auf vielfältige Weise) allgemein politisch engagiert. Der durchschnittliche Skalenwert für das politische Engagement liegt bei $M = 0,24$ ($SD = ,15$). Die Fragen nach der Bereitschaft waren mithilfe eines dreistufigen Antwortformats zu bearbeiten (2 = bereit, 1 = vielleicht, 0 = nein). Die entsprechende Subskala kann demnach Werte zwischen 0 und 2 annehmen und kann als Indikator für die allgemeine politische Partizipationsbereitschaft interpretiert werden. Der entsprechende durchschnittliche Skalenwert für die Schülerinnen und Schüler beträgt $M = 0,99$, die Streuung liegt bei $SD = ,38$.

Abbildung 5.16 gibt einen detaillierten Überblick über den prozentualen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die für die ihnen präsentierte Liste von möglichen politischen/gesellschaftlichen Aktivitäten jeweils angegeben haben, ob sie sich in dem Bereich schon einmal engagiert haben bzw. ob sie dazu bereit wären, dies zu tun. Aktivitäten, für die sowohl relativ hohes tatsächliches Engagement als auch allgemeine Bereitschaft dazu besteht, sind Unterschriftensammlung (63% bzw. 66%), als Schul- oder Klassensprecher/in zu fungieren (35% bzw. 33%), die Mitgliedschaft in einem Sportverein (77% bzw. 76%) sowie die Teilnahme an einem Musik-, Kunst- oder Theaterkreis (46% bzw. 48%). Für andere Aktivitä-

tenbereiche zeigen sich Differenzen zwischen Bereitschaft und Engagement, so können sich bspw. relativ viele Schüler/innen vorstellen, bei einer Organisation wie Greenpeace oder Amnesty International mitzumachen (25%), Flugblätter zu gestalten (51%) oder Medienleute zu kontaktieren, damit diese über eine Veranstaltung oder ein Anliegen berichten (33%). Das tatsächliche Engagement in diesen Bereichen erweist sich als deutlich geringer (5%, 25% bzw. 8%). Diese Ergebnisse stimmen in ihrem Profil mit den berichteten Werten in anderen Studien überein.

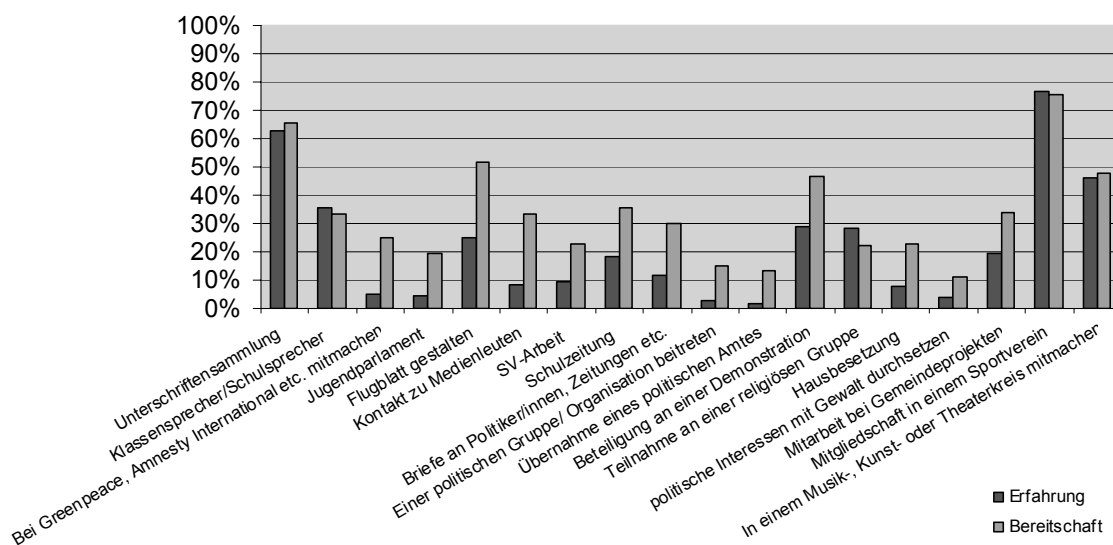


Abbildung 5.16: Prozentualer Anteil von Schüler/innen, die in verschiedenen Bereichen der (politischen) Aktivität erfahren sind bzw. zu Engagement bereit wären

5.4.3 Vergleich 2003 – 2006

Im Rahmen eines Vergleichs der Daten von 2003 und 2006 wurden globale Veränderungen verschiedener Skalen untersucht, dies soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden. Anschließend erfolgt eine Gegenüberstellung des Mitgestaltungswunschs von Schülern und Schülerinnen 2003 und den tatsächlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten 2006.

5.4.3.1 Mittelwertsvergleiche – globale Veränderungen in der Programmlaufzeit

Um mögliche globale Veränderungen in der Programmlaufzeit aufzeigen zu können, wurden Mittelwertsvergleiche durchgeführt. Die folgende Darstellung dokumentiert einen solchen Vergleich zwischen 2003 und 2006 hinsichtlich einiger Zielkriterien demokratischer Handlungskompetenz. Bei dem Vergleich handelt es sich nicht um einen Längsschnitt auf individueller Ebene, bei dem einzelne Personen in ihrer Kompetenzentwicklung verfolgt werden, sondern um einen sog. institutionellen Längsschnitt, bei dem in 2003 und 2006 nicht diesel-

ben Schüler/innen, aber gleiche Schulen und Klassenstufen in den Schulen untersucht wurden. Auf dieser Grundlage können Aussagen darüber getroffen werden, ob sich das Niveau bestimmter Einstellungen und Kompetenzen während der drei Jahre zwischen beiden Erhebungen verändert hat. Eine solche Veränderung könnte u.a. auf Wirkungen des Programms zurückzuführen sein, da jedoch keine Kontrollgruppe befragt wurde, können auch andere Einflüsse wie eine Veränderung des allgemeinen politischen Klimas oder der Zusammensetzung der Schülerschaft nicht völlig ausgeschlossen werden. Im Folgenden sollen die Mittelwertvergleiche in zentralen Variablen, die sowohl 2003 als auch 2006 in den Schulen erhoben wurden, und deren Veränderung im Rahmen von „Demokratie und lernen leben“ angestrebt worden war, dargestellt werden. Tabelle 5.4 zeigt die jeweiligen Skalenmittelwerte über alle Schulen für 2003 und 2006 sowie die entsprechende Differenz⁹.

Tabelle 5.4: Mittelwertevergleich 2003 und 2006 – globale Programmeffekte

Skala	2003	2006	Differenz
Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen	2,30	2,35	0,05***
Perspektivübernahme	2,78	2,79	0,01 (n.s.)
Verantwortungsübernahme	2,74	2,74	0,00 (n.s.)
Politische Aktivität (Erfahrung)	0,24	0,24	0,00 (n.s.)
Politische Aktivität (Bereitschaft)	0,98	0,99	0,01 (n.s.)
Partizipationsverdrossenheit	1,54	1,55	0,01 (n.s.)
Partizipationsverdrossenheit allgemein	1,70	1,71	0,01 (n.s.)
Partizipationsverdrossenheit bezogen auf Fremdbestimmung durch Lehrer	1,21	1,23	0,02 (n.s.)

*** auf dem 0.01 – Niveau signifikant; n.s. = nicht signifikant

Die Differenzen der Skalenmittelwerte zwischen 2003 und 2006 erweisen sich für die Skalen Perspektivübernahme, Bereitschaft zu politischer Aktivität, Partizipationsverdrossenheit, Verantwortungsübernahme sowie Erfahrung in politischer Aktivität als nicht signifikant, bei letzteren beiden liegen sie bei $d = 0$. Lediglich bei der Skala „Selbstkonzept eigener politischer Kompetenz“ resultiert ein statistisch signifikanter, aber sehr geringer Zuwachs von $d = 0,05$ zwischen 2003 und 2006 im institutionellen Längsschnitt. Bezieht man die Standardabweichung

⁹ Die sich ergebenden Mittelwertsunterschiede zwischen den einander entsprechenden Skalen in 2003 und 2006 wurden anhand eines t-Tests für abhängige Stichproben auf Signifikanz überprüft.

chung der Skala von $SD = 0.62$ in die Analyse ein, wird man diesen Zuwachs nicht als bedeutungsvoll erachten.

Dieses Ergebnis ist keine Kritik am Programm, denn schließlich gab es aus theoretischen und praktischen Erwägungen keine einheitliche standardisierte Intervention, von der man einen globalen Effekt hätte erwarten können. Stattdessen bestand das Programm aus vielfältigen, für jede Schule und jedes Land thematisch, zeitlich und konzeptionell unterschiedlichen Maßnahmen, die sich an unterschiedliche Zielgruppen wendeten.

5.4.3.2 *Schulische Mitgestaltungsmöglichkeiten*

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen der Erhebung 2006 dazu befragt, inwieweit sie in verschiedenen Bereichen der Schule mitbestimmen können. Dabei konnten sie 18 verschiedene Bereiche wie z.B. „AGs, Schulmannschaften“ oder „Leistungsbewertung/Notengebung“ und eine offene Kategorie („sonstige“) anhand eines dreistufigen Antwortformats („gar nicht“, „mitberaten“, „mitentscheiden“) einschätzen.

In Tabelle 5.5 ist für jeden Bereich der prozentuale Anteil der Schüler/innen angegeben, welche die jeweilige Antwortalternative gewählt haben. Zusätzlich ist der Anteil der Schüler/innen angegeben, die 2003 im Rahmen der Frage nach Mitgestaltungswünschen den jeweiligen Bereich gewählt haben. Die Zahlen beziehen sich dabei nur auf die Schulen ($N=61$), die sowohl 2003 als auch 2006 an der Schülerbefragung teilgenommen haben und in beiden Befragungen eine Mindestbeteiligung der Schüler/innen von 65 Prozent erreichen. Bei den Bereichen „Auswahl von Schulbüchern“, „Gestaltung des Schulhofs“, „Pausengestaltung“, „Sauberkeit der Waschräume und Toiletten“, „Schulordnung/-gesetze“, „Stundengestaltung/Unterricht“, „Stundenplan“, „Teilnahme an Konferenzen“ sowie „Verteilung von finanziellen Mitteln“ gibt jeweils ein Großteil der Schüler/innen an, gar keine Mitgestaltungsmöglichkeit zu haben. Die Alternative „Mitberaten“ wurde bei den Bereichen „AGs/Schulmannschaften“, „Projektstage, Projektwochen“ und „Schulveranstaltungen“ am häufigsten gewählt. Die „Gestaltung der Klassenräume“, „Klassenfahrten“, „Schülerrat“ sowie „Schülerzeitung“ sind diejenigen Bereiche, in denen am häufigsten die Möglichkeit zur Mitentscheidung berichtet wird.

Tabelle 5.5: Mitgestaltungswunsch 2003 und Mitgestaltungsmöglichkeit 2006 (N = 61 Schulen)

Mitgestaltungswunsch 2003		Mitgestaltungsmöglichkeit 2006		
		gar nicht	Mitberaten	Mitentscheiden
AGs, Schulmannschaften	24.04%	29.06%	39.46%	28.82%
Auswahl von Schulbüchern	14.14%	81.86%	11.34%	5.34%
Gestaltung der Klassenräume	43.47%	19.77%	37.29%	41.69%
Gestaltung des Schulhofs	33.17%	46.08%	36.26%	16.28%
Klassenfahrten	72.31%	13.70%	31.29%	53.37%
Pausengestaltung (z.B. Pausenradio, Pausenki-osk)	41.33%	42.05%	35.47%	21.30%
Projektstage, Projektwochen	38.51%	30.66%	41.80%	26.21%
Sauberkeit der Waschräume und Toiletten	21.08%	68.20%	21.69%	9.06%
Schülerrat	7.29%	23.52%	35.67%	38.93%
Schülerzeitung	10.95%	34.54%	27.70%	35.83%
Schulordnung/-gesetze	23.58%	71.95%	19.14%	7.97%
Schulveranstaltungen	26.83%	26.75%	48.74%	23.12%
Stundengestaltung/ Unterricht	35.88%	56.61%	34.41%	7.67%
Stundenplan	51.30%	90.06%	6.16%	2.95%
Teilnahme an Konferenzen	7.70%	56.57%	32.46%	9.28%
Verteilung von finanziellen Mitteln	14.52%	74.80%	19.13%	4.86%
Leistungsbewertung/ Notengebung	-	71.45%	23.41%	3.66%
Kooperation mit außerschulischen Partnern	-	60.44%	30.09%	7.27%

Eine vergleichende Betrachtung ermöglicht eine Unterscheidung von drei Bereichen der Mitgestaltung. Zum einen existiert ein Bereich, in dem die gewährte Mitgestaltung die tatsächlichen Wünsche übersteigt. Dies ist am deutlichsten bei der institutionalisierten Mitwirkungsmöglichkeit Schülerrat der Fall. In einem zweiten Bereich entsprechen sich Wunsch und Möglichkeit weitgehend, so z.B. bei der Gestaltung der Klassenräume. In einem dritten Bereich liegt ein stärkerer Mitgestaltungswunsch vor, als er im Mittel der Schulen realisiert ist. Deutlichstes Beispiel dafür ist die Mitwirkung beim Stundenplan. Hinsichtlich des Stundenplans wird 2003 einer der deutlichsten Mitgestaltungswünsche überhaupt artikuliert, und dem

entsprechen 2006 die geringsten Mitgestaltungsmöglichkeiten. In ähnlicher Weise gilt dies für die Frage der Stundengestaltung. Dies könnte so interpretiert werden, dass für den Kern schulischer Arbeit bislang nur unzureichend Wege gefunden wurden, um die Wünsche von Schülern und Schülerinnen auf Mitgestaltung zu realisieren. Insbesondere das Thema „Erstellung von Stundenplänen“ erscheint relevant, weil bei diesem Thema Mitgestaltung mehr bedeutet, als den Schülern und Schülerinnen einen Freiraum zur Gestaltung ihrer Lebenswelt zu gewähren, wie dies etwa bei Ausgestaltung von Klassenräumen der Fall ist. Bei der Entwicklung eines Stundenplans geht es hingegen deutlich um gegensätzliche Interessen von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen. Für Stundenplaner/innen erscheint es schon schwierig, die Interessen innerhalb eines Lehrerkollegiums zum Ausgleich zu bringen. Es ist verständlich, dass die Verantwortlichen in dieser Situation davor zurückschrecken, zusätzlich die Interessen von Schülern und Schülerinnen einzubeziehen. Somit wirft der Befund die Frage auf, ob demokratische Schulkultur nur insofern umgesetzt wird, als sie nicht den Interessen der Lehrer/innen entgegensteht. Es ist zu klären wie den Interessen der Schüler/innen an dieser Stelle Rechnung zu tragen ist? Bzw. wie ein Aushandeln der unterschiedlichen Interessen gestaltet werden kann und welche Grenzen der Verhandelbarkeit von wem, wie und mit welcher Begründung gesetzt werden dürfen?

5.4.4 Analysen zu demokratierelevanten Einstellungen

In dem folgenden Abschnitt soll eine weitere Analyse zu ausgewählten Konstrukten demokratischer Handlungskompetenz erfolgen, die oben bereits deskriptiv dargestellt wurden. Dazu werden die gleichen statistischen Verfahren angewendet, wie sie auf Seite 42/43 (insbesondere Fußnoten 8 und 9) etwas ausführlicher eingeführt wurden.

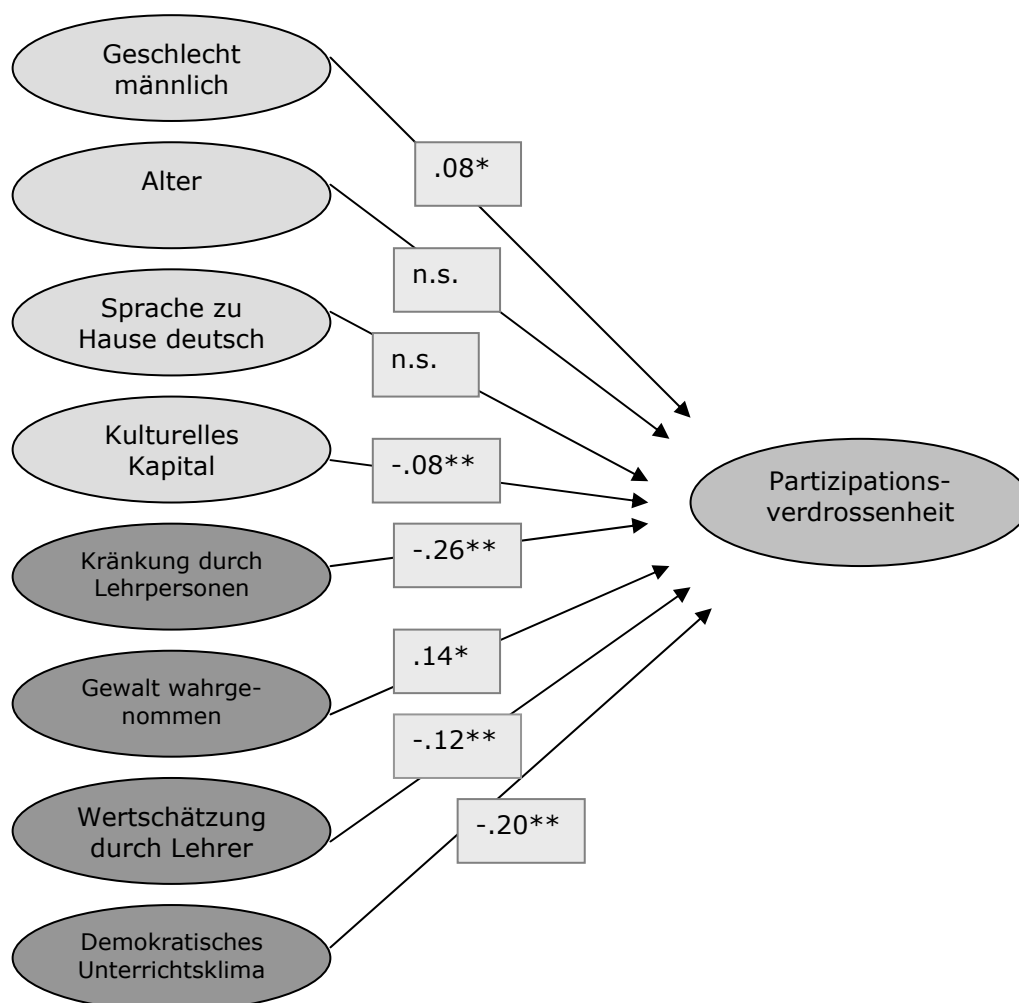
Ziel des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ war es, einen positiven Einfluss auf die Bereiche *politische Kompetenz*, *soziale- und Selbstkompetenzen*, *schulische Partizipation* sowie *Öffnung* zu nehmen (vgl. Tabelle 3.1). Im Folgenden soll für je eine Variable aus den ersten drei Bereichen die differenzierte Analyse¹⁰ von Bedingungen dargestellt werden. Für den Bereich der schulischen Partizipation wird als exemplarisches Korrelat die Bereitschaft zur Partizipation ausgewählt. Da diese über negativ formulierte Fragen erfasst wurde, lautet das Konstrukt Partizipationsverdrossenheit. Für den Bereich soziale und Selbst-

¹⁰ Mithilfe der Analysesoftware Mplus wurden Strukturgleichungsmodelle berechnet, der Mehrebenenstruktur der Stichprobe wurde dabei durch eine Korrigierung der Standardfehler (Type Complex) Rechnung getragen.

kompetenzen werden exemplarisch Analysen zu Konfliktstilen dargestellt. Für den Bereich politischer Kompetenzen wird eine Analyse zu rechtsextremen und autoritären politischen Einstellungen vorgenommen.

5.4.4.1 Partizipationsverdrossenheit

Abbildung 5.17 stellt ein Strukturmodell dar, anhand dessen die Ausprägung der von Schüler/innen berichteten Partizipationsverdrossenheit durch verschiedene individuelle und schulische Bedingungen erklärt wird. Dabei werden Merkmale des individuellen Hintergrunds mit einer helleren Schattierung hinterlegt als Merkmale des Schulklimas und der Schulkultur.



MPlus Type Complex CFI .93 RMSEA .038 SRMR .038 Varianzaufklärung R^2 12%

Abbildung 5.17: individuelle (hellgrau) und schulische Bedingungen (dunkelgrau) für durch Schüler/innen berichtete Partizipationsverdrossenheit; n.s. = nicht signifikant

Aus diesem Modell lässt sich ableiten, dass Jungen ein etwas höheres Ausmaß an Partizipationsverdrossenheit berichten als Mädchen und dass kulturelles Kapital mit etwas geringerer

Partizipationsverdrossenheit einhergeht, wohingegen die beiden anderen individuellen Bedingungen „Alter“ und „Sprache zu Hause“ im Zusammenhang dieser Variablen keinen Vorhersagebeitrag leisten. Eine Betrachtung der schulischen Bedingungen ergibt, dass stärkere Gewaltwahrnehmung mit verringertem Interesse an Partizipation einhergeht, während Wertschätzung durch den Lehrer / die Lehrerin und ein demokratisches Unterrichtsklima einen höheren Partizipationswunsch (geringere Verdrossenheit) vorhersagen. Auffällig ist die negative Vorhersagekraft der Bedingung Kränkung durch Lehrpersonen in Bezug auf Partizipationsverdrossenheit. An diesem Beispiel lässt sich die Besonderheit des gewählten Analyseverfahrens gut erläutern. Die Aussage ist nicht, dass Kränkung durch Lehrpersonen im Allgemeinen zu weniger Partizipationsverdrossenheit beiträgt, sondern dass bei Schülern und Schülerinnen, die sich hinsichtlich der anderen Bedingungen im Modell auf einem identischen Niveau befinden, die wahrgenommene Kränkung durch Lehrpersonen ein geringeres Maß an Partizipationsverdrossenheit voraussagbar macht. Der gefundene negative Zusammenhang zeigt sich nur in diesem spezifischen multiplen Kontext, d.h. er gilt nur, wenn die anderen einbezogenen Variablen konstant gehalten werden. Die Betrachtung der bivariaten Korrelation zwischen Kränkung durch Lehrpersonen und Partizipationsverdrossenheit in der Stichprobe aller Schüler/innen ergibt keinen signifikanten Zusammenhang. Insgesamt lassen sich bei Kenntnis dieser acht Variablen die Unterschiede in der Ausprägung des Skalenwertes von „Partizipationsverdrossenheit“ zu 12 Prozent vorhersagen.

5.4.4.2 Konfliktstile

Das in Tabelle 5.6 dargestellte Modell dient der Vorhersage der Ausprägung in den vier weiter oben (vgl. Abschnitt 5.4.2.5) beschriebenen Konfliktstilen von Schüler/innen. Die einzelnen Bedingungsvariablen lassen sich folgenden Gruppen zuordnen: individuelle Bedingungen, schulische sowie programmbezogene Bedingungen, die in der Tabelle durch unterschiedliche Schattierungen gekennzeichnet sind. Die Vorhersagekraft der Bedingungen wird jeweils in Beta-Gewichten ausgedrückt. Da es sich um ein multiples Modell handelt, das mehrere Bedingungen zur gleichzeitigen Vorhersage nutzt, sind die einzelnen Gewichte so zu interpretieren, dass sie unter Kontrolle der anderen Bedingungen im Modell gelten.

Ein dominanter Konfliktstil lässt sich häufiger bei Jungen als bei Mädchen beobachten, die Schüler/innen, die Aussagen eines dominanten Konfliktstils am stärksten zustimmen, nehmen auch am meisten Gewalt in der Schule und Kränkung durch Lehrpersonen wahr. Die Wahrnehmung von inkludierender Wertschätzung durch die Lehrpersonen und von Verhaltensweisen eines demokratischen Unterrichtsstils tragen jedoch zu einer umgekehrten Varianzaufklä-

rung bei, d.h. wenn diese Charakteristika der schulischen Interaktion wahrgenommen werden, ist es weniger wahrscheinlich, dass Schülerinnen zugleich Aussagen eines dominanten Konfliktstils befürworten. Umgekehrt wird es mit diesen Wahrnehmungen wahrscheinlicher, dass Schüler/innen Aussagen eines integrativen Konfliktstils zustimmen. Ebenso leisten die berichteten Teilnahmen an Programmangeboten und das Geschlecht Mädchen einen Beitrag zur Varianzaufklärung eines integrativen Konfliktstils.

Ein vergleichbares Ergebnis zur negativen Voraussagekraft der Bedingung „Kränkung durch Lehrpersonen“ im vorausgehenden Abschnitt 5.4.4.1 findet sich hier im Modell zur Voraussage des Konfliktstils „Vermeidung“. Auch hier ist wieder zu betonen, dass nur unter Kontrolle der übrigen Variablen im Modell eine geringere Ausprägung des Konfliktstils „Vermeidung“ aufgrund der wahrgenommenen Kränkung durch Lehrpersonen vorausgesagt werden kann.

Tabelle 5.6.; individuelle (hellgrau), schulische (mittelgrau) und programmbezogene (dunkelgrau) Bedingungen von Konfliktstilen; β -Gewichte signifikant auf dem 5%-Niveau, ns = nicht signifikant

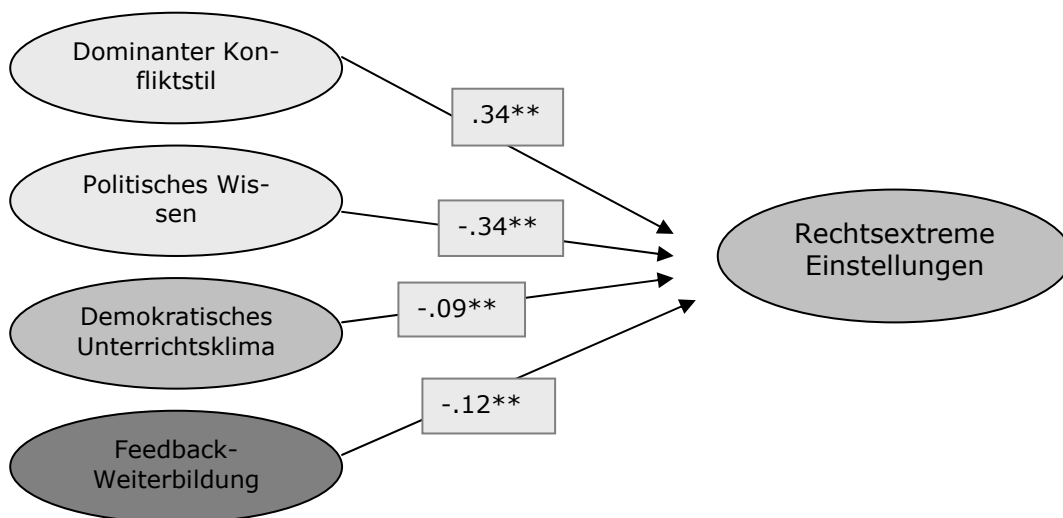
	Dominanz	Vermeidung	Unterwerfung	Integration
Geschlecht männlich	.251	ns	-.053	-.101
Alter	ns	-.098	-.066	ns
Sprache deutsch	-.059	ns	ns	-.054
Kulturelles Kapital	ns	-.071	ns	.073
Kränkungen durch Lehrer	.101	-.173	ns	ns
Gewaltwahrnehmung	.186	ns	ns	ns
Inklusion/Wertschätzung durch Lehrer	-.050	ns	.141	.193
Demokratisches Unterrichtsklima	-.023	-.071	.127	.199
Teilnahme Gruppenarbeit	ns	.067	.063	.060
Teilnahme soziales Lernen	ns	ns	.068	.107
Teilnahme Klassenrat	ns	-.083	.084	.125
Varianzaufklärung	$R^2 = 16\%$	$R^2 = 8\%$	$R^2 = 11\%$	$R^2 = 19\%$

MPlus Type Complex CFI .87 RMSEA .039 SRMR .044

5.4.4.3 Rechtsextremismus

Um rechtsextreme und autoritäre politische Einstellungen (zur Skalendeskription vgl. Abschnitt 5.4.2.2.) von Schüler/innen vorhersagen zu können, wurde das in Abbildung 5.18 dargestellte Modell gewählt. Dieses Modell unterscheidet sich von den vorausgegangenen inso-

fern, als nun nicht auf individuelle Hintergrundmerkmale zur Vorhersage zurückgegriffen wird, sondern auf individuelle Kompetenzen, wie sie in den vorausgegangenen Kapiteln dargestellt wurden. Es resultieren deutliche Zusammenhänge zwischen den individuellen Variablen und rechtsextremen Einstellungen, so geht ein dominanter Konfliktstil mit höheren Rechtsextremismuswerten einher, während politisches Wissen und Rechtsextremismus negativ zusammenhängen sind.



MPlus Type Complex CFI .953; TLI .94; RMSEA .033; SRMR .029 Varianzaufklärung R^2 31%

Abbildung 5.18: individuelle (hellgrau), schulische (mittelgrau) und programmbezogene Bedingungen (dunkelgrau) rechtsextremer Einstellungen von Schüler/innen; β -Gewichte signifikant auf dem 5%-Niveau

Bei den programmbezogenen und schulischen Bedingungen zeigt sich, dass eine Teilnahme an Veranstaltungen zum richtigen Feedbackgeben sowie ein als demokratisch empfundenes Unterrichtsklima ebenfalls negativ mit rechtsextremen Einstellungen in Verbindung stehen.

Insgesamt lässt sich, sofern die Ausprägungen in diesen vier Bedingungen bekannt sind, 31 Prozent der Variation des Skalenwertes „Rechtsextreme/autoritäre politische Einstellungen“ erklären.

5.5 Aussagen von Lehrer/innen und Schüler/innen im Vergleich

Einzelne der Skalen, die zur Schülerbefragung im Rahmen der Abschlussevaluation eingesetzt wurden, sind identisch mit Skalen zur Lehrerbefragung, so dass ein direkter Vergleich der entsprechenden Einschätzungen vorgenommen werden kann. Im Folgenden soll ein solcher Vergleich für die Skalen „Demokratisches Unterrichtsklima“, „Gewalt und Kränkungen von Lehrer/innen gegenüber Schüler/innen und umgekehrt“ sowie für „Erlernen demokrati-

scher Prinzipien“ vorgenommen werden. Der Vergleich wird mit Daten durchgeführt, die auf Schulebene zusammengefasst (aggregiert) wurden, und bezieht nur die Schulen ein, bei denen sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen befragt wurden. Bei einem Vergleich der Ergebnisse auf Individualebene in der gesamten Stichprobe ergeben sich minimale Veränderungen; vor allem verringert sich durch die schulweise Zusammenfassung die Standardabweichung der Skalen, weil die Varianz zwischen den Individuen innerhalb der Schulen verloren geht.

5.5.1 *Demokratisches Unterrichtsklima*

Die Skala „Demokratisches Unterrichtsklima“ wurde weiter oben sowohl im Lehrer- als auch im Schüler-Ergebnisteil betrachtet (vgl. Abschnitte 5.3.2.1 und 5.4.1.4), in Tabelle 5.7 sind die Mittelwerte der Einzelitems¹¹ sowie der jeweiligen Gesamtskala abgebildet. So kann festgehalten werden, dass Lehrer/innen Aussagen bezüglich demokratischen Unterrichtsklimas durchweg mit stärkerer Zustimmung begegnen als Schüler/innen. Bei fünf von sechs Items erscheinen diese Unterschiede sehr deutlich. Der Unterschied des Skalenmittelwertes kann als bedeutsam betrachtet werden (bei einer Berechnung auf Individualebene entspricht er mehr als 1,5 Standardabweichungen).

Von Seiten der Schüler/innen erfährt diejenige Aussage die stärkste Zustimmung, die sich im Unterschied zu den übrigen nicht auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis, sondern auf das Verhältnis Schüler-Mitschüler bezieht. Von Seiten der Lehrer/innen wird ein Item am stärksten mit Zustimmung bedacht, in dem das Überwältigungsverbot (Sutor 2002) paraphrasiert ist.

¹¹ Das Antwortformat der Lehrerskala reichte ursprünglich von 0 bis 3, wurde für diese Abbildung jedoch der Vergleichbarkeit halber dem Format der entsprechenden Schülerskala (Stufen von 1 bis 4) angepasst.

Tabelle 5.7 Schüler- und Lehreraussagen zum demokratischen Unterrichtsklima im Vergleich

	Schüleraussage „Demokratisches Unterrichtsklima“ (M)	Lehreraussage „Demokratisches Unterrichtsklima“ (M)
Schüler und Schülerinnen können den Lehrern und Lehrerinnen in politischen Fragen offen widersprechen.	2,69	3,54
Schüler und Schülerinnen werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln.	3,27	3,86
Lehrer und Lehrerinnen achten die Meinungen der Schüler und Schülerinnen.	3,03	3,78
Schüler und Schülerinnen können ihre Meinung im Unterricht sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht.	3,32	3,74
Lehrer und Lehrerinnen ermutigen Schüler und Schülerinnen, über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	2,77	3,46
Lehrer und Lehrerinnen stellen unterschiedliche Sichtweisen vor.	2,87	3,46
	Skala	Skala
	ZSDU	ZLDU
	$M = 2,99$	$M = 3,52$
	$SD = ,14$	$SD = ,10$

5.5.2 Kränkungen/Gewalt von Lehrer/innen gegen Schüler/innen und umgekehrt

Zusätzlich zu den im Schülerergebnisteil beschriebenen Skalen zur wahrgenommenen, ausgeführten und widerfahrenen Gewalt, wurde sowohl bei Lehrer/innen als auch bei Schüler/innen die Häufigkeit erhoben, mit welcher Kränkungen und Gewalt von Lehrer/innen gegenüber Schüler/innen (siehe zu Machtmissbrauch von Lehrern und Lehrerinnen auch Krumm 1999) sowie von Schüler/innen gegenüber Lehrer/innen stattfinden, so z.B. „Ein Lehrer oder eine Lehrerin hat einen Schüler oder eine Schülerin ungerecht behandelt“. Das vierstufige Antwortformat reichte dabei von 1 („nie“) bis 4 („oft“). Eine Betrachtung der in Tabelle 5.8 abgebildeten Mittelwerte zeigt, dass ungerechte und kränkende Behandlung von Lehrer/innen gegenüber Schüler/innen als sehr selten eingestuft werden, körperliche Bedrohungen werden fast nie berichtet. Eine ungerechte Behandlung nehmen Schüler/innen etwas häufiger wahr als Lehrer/innen, wohingegen Kränkungen der Schüler/innen von Lehrer/innen tendenziell etwas öfter wahrgenommen werden.

Tabelle 5.8 Schüler- und Lehreraussagen zu Kränkungen und Gewalt gegenüber Schülern im Vergleich

Ein Lehrer oder eine Lehrerin....	Schüleraussage „Kränkung/Gewalt gegen Schüler“ (<i>M</i>)	Lehreraussage „Kränkung/Gewalt gegen Schüler“ (<i>M</i>)
... hat einen Schüler oder eine Schülerin ungerecht behandelt.	1,74	1,42
... hat einen Schüler oder eine Schülerin gekränkt.	1,14	1,22
... hat einen Schüler oder eine Schülerin körperlich bedroht.	0,20	0,10
	Skala	Skala
	ZSGGS	ZLGGs
	<i>M</i> = 1,03	<i>M</i> = ,92
	<i>SD</i> = ,18	<i>SD</i> = ,14

Die in Tabelle 5.9 dargestellten Mittelwerte hingegen zeigen, dass bei Kränkungen und Gewalt gegenüber Lehrer/innen die Wahrnehmung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen stärker differiert. So werden Kränkungen und ungerechte Behandlungen von Schüler/innen fast nie wahrgenommen, die entsprechenden Mittelwerte bei den Lehrern und Lehrerinnen liegen näher bei der Stufe 2, was „selten“ entspricht. Eine körperliche Bedrohung gegenüber Lehrern und Lehrerinnen wird von Lehrer/innen sowie Schüler/innen sehr selten wahrgenommen, wenngleich durch erstere häufiger.

Lehrer/innen und Schüler/innen empfinden sich in gleichem Ausmaß durch Vertreter der jeweils anderen Gruppe ungerecht behandelt, gleichzeitig bringt die Gruppe der Lehrer/innen ein stärkeres Wissen darüber zum Ausdruck, ungerecht zu agieren. Schüler/innen nehmen sich in deutlich geringerem Maße als Handelnde in dieser Dimension wahr. Während sich nach Auffassung der Schüler/innen das Niveau von Kränkung und körperlicher Bedrohung, welches sie selbst von Lehrern/innen erfahren und gegenüber Lehrern und Lehrerinnen ausüben in etwa entspricht, fühlen sich Lehrer/innen von Schüler/innen in deutlich höherem Maße gekränkt und körperlich bedroht, als sie sich selbst gegenüber Schüler/innen als kränkend und körperlich bedrohend empfinden.

Tabelle 5.9 Schüler- und Lehreraussagen zu Kränkungen und Gewalt gegenüber Lehrern im Vergleich

Ein Schüler oder eine Schülerin hat...	Schüleraussage „Kränkung/Gewalt gegen Lehrer“ (<i>M</i>)	Lehreraussage „Kränkung/Gewalt gegen Lehrer“ (<i>M</i>)
... einen Lehrer oder eine Lehrerin ungerecht behandelt.	1,18	1,74
... einen Lehrer oder eine Lehrerin gekränkt.	0,95	1,69
... einen Lehrer oder eine Lehrerin körperlich bedroht.	0,18	0,34
	Skala	Skala
	ZSGGL	ZLGGL
	<i>M</i> = 0,77	<i>M</i> = 1,26
	<i>SD</i> = ,17	<i>SD</i> = ,29

5.5.3 Erlernen demokratischer Prinzipien

Die Skala „Erlernen demokratischer Prinzipien“ wurde im Rahmen des Lehrerergebnisteils bereits eingeführt, dieselben Items sowie ein zusätzliches wurden auch den Schüler/innen zur Beantwortung vorgelegt. Ein Vergleich der in Tabelle 5.10 abgebildeten Mittelwerte ergibt, dass sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen positive Aussagen bezüglich des Lernens demokratischer Beziehungen eher zustimmend beantworten, wobei die Itemmittelwerte bei den Lehrer/innen immer höher liegen. Der Unterschied zwischen den Skalenmittelwerten entspricht auf der Individualebene einer halben Standardabweichung (Stichprobe alle Lehrer/innen).

Insgesamt finden die Aussagen dieser Skala eine deutliche Zustimmung. In der Befragung der Lehrer/innen ist die Zustimmung zu allen Items annähernd unverändert hoch. Aus Sicht der Schüler/innen gilt diese hohe Zustimmung vor allem den Items, in denen es um die Meinungsfreiheit geht, etwas geringer werden hingegen Aussagen mit Zustimmung bedacht, die sich auf Entscheidungsprozesse beziehen.

Tabelle 5.10: Schüler- und Lehreraussagen zum Erlernen demokratischer Prinzipien im Vergleich

Itemthema	Schüleraussage „Erlernen demokratischer Prinzipien“ (M)	Lehreraussage „Erlernen demokratischer Prinzipien“ (M)
Lernen, dass alle Schüler und Schülerinnen die gleichen Rechte haben	2,97	3,40
Lernen, die eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen	3,10	3,27
Lernen, dass man mitbestimmen kann	2,88	3,24
Lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann	3,30	X
Fairness und Toleranz lernen	2,94	3,29
Lernen, dass bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden	3,16	3,36
Lernen, dass Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind	2,94	3,23
	Skala	Skala
	ZSDG	ZLdemon
	M = 3,04	M = 3,30
	SD = ,16	SD = ,19

5.6 Ergänzende Befragung bei Eltern

An denjenigen Schulen, an denen 2006 keine Vollerhebung stattfand und auch keine Schülervertretung vorhanden war, wurde eine Befragung der Elternvertretung durchgeführt. Das dafür verwendete Instrument umfasst 22 Items, in welchen v.a. die Kenntnis der Ziele des Programms und eine Bewertung des Programms selbst sowie dessen Umsetzung in der jeweiligen Schule abgefragt wurden.

Die Elternvertretungsfragebögen wurden an 29 Grundschulen Elternvertretern und -vertreterinnen ausgehändigt, die Rücklaufquote betrug 45 Prozent. Aus diesem Grunde wird an dieser Stelle lediglich ein zusammenfassender Überblick über die Antworten der Elternvertreter/innen auf die offenen Fragen gegeben.

Auf die Frage, was sie in der Umsetzung des Demokratieprogramms an der Schule ihres Kindes als positiv beurteilen, betonen die 13 antwortenden Elternvertreter/innen die Beteiligung aller Gruppen, d.h. Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern, an der Planung und Umsetzung des Programms. Als besonders wichtig wird dabei erachtet, dass den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit gegeben werde, sich gleichberechtigt mit ihren Interessen, Meinungen und Vorschlägen einzubringen. Des Weiteren wird die mit dem Programm verbundene Gele-

genheit, Rücksicht und Respekt im Umgang miteinander bzw. soziale Kompetenzen im Allgemeinen zu erwerben, als positiver Aspekt genannt. Außerdem wird als positiv erwähnt, dass den Kindern ein eigenständiges und aktives Lernen dessen, was Demokratie bedeute, ermöglicht werde.

Als bedauerlich beurteilen einige Eltern eine ungenügende Einbeziehung von Eltern und Schülern / Schülerinnen in die Planungs- und Umsetzungsprozesse, bzw. ein zu dominantes Verhalten seitens der Lehrer/innen. Darüber hinaus wird eine mangelnde Umsetzung des Programms bzw. bürokratisch bedingter Zeitverlust kritisiert. Ein Elternvertreter nennt die fehlende Bereitschaft anderer Eltern, sich aktiv zu beteiligen.

Auf die Frage, was sich die Eltern von einem Demokratieprogramm an der Schule in Zukunft wünschen, nennen diese den Wunsch nach Transfer, d.h. dass die Kinder lernen, ihr demokratisches Wissen aktiv umzusetzen. Sie wünschen sich ein Aufrechterhalten des Engagements, das sich im Rahmen des Programms entwickelt hat, außerdem solle die Behandlung der Themen des Demokratieprogramms im Unterricht eine Selbstverständlichkeit werden. Auch sei eine noch engere Zusammenarbeit mit Eltern sowie eine stärkere Einbeziehung externer Einrichtungen anzustreben.

Eine quantitative Auswertung der übrigen Items, bei welchen die Elternvertreter/innen den Grad ihrer Zustimmung zu Aussagen bezüglich des Wissens über die Ziele des Programms sowie über dessen Bewertung anzugeben hatten, scheint bei dieser sehr kleinen und durch Selbstauswahl gekennzeichneten Stichprobe nicht gerechtfertigt. Allerdings soll an dieser Stelle kurz dargestellt werden, inwiefern sich die Antworten tendenziell mit denen der Lehrer/innen decken.

Die Items, welche sich auf die Bekanntheit der Ziele des Programms beziehen, beantworteten die Eltern ähnlich wie die Lehrer/innen, d.h. die Bekanntheit der Programmziele auf Schulebene wurde mit recht hoher Zustimmung beantwortet, während die Ziele auf Ebene des Landes bzw. auf Bundesebene etwas weniger gut bekannt waren. Diejenigen Items, die sich auf die Bedeutung des Programms beziehen, wurden von den Eltern fast durchgängig mit hoher Zustimmung beantwortet. Dabei lagen die Werte tendenziell noch etwas höher als die der Lehrer/innen für die entsprechenden Fragen. Die Antworten auf Items, die sich auf die Geschichte des Programms an der Schule beziehen und die die Umsetzung des Programms, die Transparenz bei der Planung sowie die Einbeziehung und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Beteiligten thematisieren, erweisen sich als mit den Lehrerantworten vergleichbar und deuten ebenfalls auf eine positive Rezeption des Programms.

6 Blick zurück und Ausblick

Das folgende Kapitel bezieht sich zum einen auf die Ergebnisse der Abschlussbefragung, zum anderen auf den Forschungs- und Entwicklungsbedarf, der im Laufe der Evaluation deutlich geworden ist. Wie bereits in Abschnitt 3.8 erläutert, wäre es eine überzogene Erwartung, von der Abschlussbefragung eine alle Aspekte umfassende Würdigung der Programmarbeit zu erhoffen. Dazu müssten auch die Dokumentation von „Best Practices“, die Ausbildung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen und der Anstoß weiteren zivilgesellschaftlichen Engagements berücksichtigt werden. All dies ist jedoch nicht Gegenstand der externen Evaluation. An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der Abschlussbefragung in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden, dazu wird zum einen die Frage nach der Bedeutung der Evaluationsergebnisse und sodann die Frage nach dem Beitrag künftiger Forschung aufgegriffen.

6.1 Einordnung der Ergebnisse zur Abschlussbefragung

Die hier berichteten Ergebnisse sind vielfältig, insgesamt verweisen sie auf:

- die breite Unterstützung des Programmanliegens in den Schulen und ihren Bezugssystemen;
- die Realisierung eines breiten Fortbildungsangebots und die Teilnahme daran durch zahlreiche Lehrer/innen;
- die differenzierte Wahrnehmung der Rolle schulischer Netzwerke durch Lehrer/innen;
- die große Zahl und breite Vielfalt unterschiedlicher Maßnahmen für Schüler/innen in den Programmschulen;
- die Wahrnehmung positiver Programmeffekte bei den Lehrkräften;
- die differenzierte und zum Teil divergente Wahrnehmung von Schulkultur und Schulklima durch Lehrer/innen und Schüler/innen;
- die Bedeutung von Schulkultur und Schulklima für die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen.

Trotz der positiven Ergebnisse könnte es sein, dass sich einzelne Beobachter noch mehr vom Programm „Demokratie lernen und leben“ erwartet haben. Schließlich konnte eine allgemeine Steigerung des Niveaus demokratierelevanter Kompetenzen über alle Schulen hinweg nicht beobachtet werden. Deshalb erscheint es geboten, darzustellen, warum eine solche allgemeine Steigerung unter den gegebenen Bedingungen unwahrscheinlich gewesen wäre.

Erstens war das Programm nicht in allen Schulen darauf angelegt, die gesamte Schule zu erfassen und diese umfassend zu verändern. Deshalb wurde in den meisten Schulen nur ein Teil der Schüler/innen von den Maßnahmen erfasst. Zweitens hatten die einzelnen Maßnahmen im Detail recht unterschiedliche Zielsetzungen, so dass nicht davon auszugehen ist, dass die Ziele

einer Maßnahme, die in einem Teil der Schulen durchgeführt wurde, sich in den Kompetenzen der Schüler/innen aller Schulen widerspiegeln. Drittens begannen die Veränderungsprozesse in den Schulen teilweise nicht schon im ersten Jahr der Programmlaufzeit und wurden zunächst in Varianten erprobt, so dass nicht beurteilt werden kann, wie sich Maßnahmen auswirken, wenn sie regulär implementiert sind. Viertens ist die Zeit von drei Jahren zwischen den beiden Befragungen für grundsätzliche Veränderungen von Schule relativ kurz bemessen. Beispielsweise können Schüler/innen, die 2006 in der neunten Klasse sind, noch nicht (in vollem Umfang) von einem Demokratiecurriculum profitieren, das im zweiten Programmjahr für alle Schüler/innen ab Klasse fünf eingeführt wurde. Fünftens wurden einzelne der Maßnahmen auch schon vor Programmbeginn in den Schulen durchgeführt, so dass ihr Effekt auf Kompetenzen auch schon in der Eingangserhebung 2003 enthalten ist. Sechstens sind Schule und schulische Maßnahmen nur eine Bedingung in der Entwicklung demokratie-relevanter Kompetenzen. Schulische Akteure handeln in einem gesellschaftlichen und sozialen Umfeld, das eine Orientierung auf Demokratie mehr oder weniger fördern kann.

Die Annahme, dass der gesellschaftliche Kontext einer schulischen Erziehung zur Demokratie auch während der Programmlaufzeit nicht konstant geblieben ist, kann mit Hilfe des Datenreports 2006 (Statistisches Bundesamt 2006, 644) belegt werden (vgl. Tabelle 6.1). Die beiden Fragealternativen nach der Güte von Demokratie als Staatsform, zum einen allgemein und zum anderen speziell in Deutschland, weisen durchweg darauf hin, dass die Zustimmung zur Demokratie als Staatsform (in Deutschland) in den vergangenen Jahren gesunken ist. In den östlichen Ländern geht 2005 erstmals eine Mehrheit der Befragten davon aus, dass eine andere Staatsform in Deutschland besser wäre als die Demokratie. Vor dem Hintergrund dieses Befundes würde es nicht überraschen, wenn auch das Niveau demokratierelevanter Kompetenzen in den Schulen absinken würde. Das gleichbleibende Kompetenzniveau in den Programmschulen erscheint vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklung in einem anderen Licht, als wenn nur die Schulen betrachtet werden. Jedoch können solche Effekte der umgebenden Kultur ohne ein Kontrollgruppendesign nicht differenziert betrachtet werden.

Tab. 6.1: Demokratie als Staatsform 2000 und 2005 (Statistisches Bundesamt 2006, 644; Datenbasis: Konsolidierung der Demokratie in Mittel- und Osteuropa 2000; Bürger und Gesellschaft 2005)

	West		Ost	
	2000	2005	2000	2005
„Die Demokratie in Deutschland ist die beste Staatsform.“	80 %	71 %	49 %	38 %
„Es gibt eine andere Staatsform, die besser ist.“	9 %	17 %	27 %	41 %
„Die Demokratie ist die beste Staatsform.“	92 %	85 %	78 %	64 %
„Es gibt eine andere Staatsform, die besser ist.“	3 %	6 %	8 %	22 %

Somit liegt es nahe am Ende dieses Berichts der Frage nachzugehen, wie Bildungsforschung vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Evaluation des Programms „Demokratie leben und lernen“ weiter ausgestaltet werden muss, wenn sie eine solide Grundlage für die weitere Entwicklung demokratiepädagogischer Praxis bieten soll. Dieser Frage wird im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels nachgegangen.

6.2 Forschungsbedarf „demokratiebezogene Bildungsforschung“

Der Bedarf an demokratiebezogener Bildungsforschung wird unter sechs Gesichtspunkten konzeptionalisiert. Zunächst geht es darum, die Bestimmung und Erfassung von entsprechenden Kompetenzen zu verbessern. Zweitens müssen die Bedingungen, unter denen sich demokratierelevante Kompetenzen innerhalb und außerhalb der Schule entwickeln, intensiver erforscht werden. Drittens sind Studien notwendig, die die Wirksamkeit von spezifischen Interventionen untersuchen. Viertens müssen praktikable Formen der Lehrerbildung entwickelt werden. Fünftens wäre eine solche Forschungs- und Entwicklungsarbeit optimal durch internationale Vergleich zu unterstützen. Sechstens bedarf sie der Koordination des Zusammenwirkens unterschiedlicher Disziplinen mit teilweise divergierenden Traditionen.

6.2.1 Identität und Kompetenzen mit Relevanz für Demokratie

Im Unterschied zu Mathematik oder Fremdsprachenkompetenz ist die wissenschaftliche Diskussion im Bereich der Demokratiebildung noch nicht so fortgeschritten, dass man von einem wissenschaftlich etablierten Konstrukt „demokratische Kompetenz“ sprechen könnte. Eine entscheidende Aufgabe empirischer Forschung muss es deshalb sein, in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen Messmodelle zur Erfassung der Zieldimensionen demokratischer Bildung zu entwickeln. Weil das Konstrukt, das durch Messung abgebil-

det werden soll, in diesem Fall sehr breit ist, könnte die Definition von Teilfunktionen hilfreich sein, die nicht notwendig als positiv korrelierende Dimensionen gedacht werden. Zumindest ist zu prüfen, ob in jeder Dimension eine maximale Ausprägung als optimal betrachtet werden soll. So unterscheiden beispielsweise Leenders, Veugelers, de Kat (2006 und in ähnlicher Weise Wertheimer, Kahne 2004) zwischen „individual citizenship“ im Sinne einer Befolgung von Rechtsnormen, „adaptive citizenship“ im Sinne gemeinschaftlichen Engagements und „critical citizenship“ im Sinne der Problematisierung von vorgegebenen Institutionen.

Forschung zur Operationalisierung der Zieldimension in Form von Tests, Fragebögen oder auch Interviewverfahren stellt eine Grundbedingung für sämtliche weiteren empirischen Forschungsbemühungen dar. Sie sind darüber hinaus eine Grundlage für die Implementation von Bildungsstandards als Instrument einer outputorientierten Steuerung im Bildungswesen.

6.2.2 Bedingungen für demokratische Identität und Kompetenzen

Im Folgenden werden Forschungen zu kulturellen und schulischen Bedingungen angeregt, weil diese im Fokus eines bildungspolitischen Interesses stehen. Weitere Bedingungen (z. B. Geschlecht, Region, Religion, psychische Entwicklung, Familie, Peers, außerschulische Programme), die hier nicht ins Zentrum gerückt werden, sind dabei angemessen zu berücksichtigen.

Kulturelle Bedingungen: Einzelne existierende Forschungsprojekte zu Rechtsvorstellungen und Religion oder zu Milieu und Gewaltbereitschaft weisen darauf hin, dass die individuellen Handlungsgrundlagen für ein Leben in unserer Demokratie teilweise abhängig von den tradierten Narrativen und Formen des Zusammenlebens in einzelnen Gruppen der Gesellschaft sind. Da in deutschen Schulen künftig ein Drittel der Schüler/innen über einen Migrationshintergrund verfügen wird, und es zudem eine Diskussion um bildungsferne Schichten gibt, erhöht sich die Notwendigkeit, unterschiedliche Herkunft als Bedingungen für den Bildungsprozess zu erforschen. Wenn die These stimmt, dass die Bedeutung von Zugehörigkeiten / Gruppenloyalität in Zeiten erhöhter sozialer Unsicherheit zunimmt, so ließe sich eine wachsende Bedeutung kultureller Einflüsse oder zumindest eine höhere Bedeutungszuschreibung in Bezug auf Kultur vermuten. Auch deshalb sollten kulturelle Bedingungen explizit erforscht bzw. in Forschungsprojekten berücksichtigt werden. Demokratiebezogene Interventionen, die blind für die heterogenen Ausgangslagen ihrer Adressaten sind, versprechen allenfalls zufällige Ergebnisse.

Schulische Bedingungen: Der Schule als gesellschaftlicher Großinstitution, die als einzige alle Heranwachsenden erreicht, kommt eine besondere Verantwortung für die demokratische Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung zu. Während in den meisten Schulgesetzen der Länder dieser Auftrag der Schule als Ganzer zugeschrieben wird, ist in der schulischen Praxis teilweise noch eine Tendenz zu beobachten, die Verantwortung auf die Fächer der politischen, historischen und ethischen Bildung zu beschränken. Um dieser Beschränkung nicht auch in der Bildungsforschung zu folgen, sollte sich diese sowohl auf die Unterrichtsfächer der politischen Bildung als auch auf demokratierelevante Lernerfahrungen in anderen Fächern und in den informellen Lernkontexten der Schule sowie auf die Kultur von Schulen insgesamt beziehen.

Während es einzelne qualitative empirische Arbeiten zur Unterrichtsforschung in der politischen Bildung gibt, ist aktuell nur ein einziges quantitatives Forschungsprojekt im deutschsprachigen Raum bekannt, das sich auf die entsprechenden Fächer bezieht (Waldis, Gautschi, Hodl, Reusser 2006). In diesem Projekt wird versucht, das Vorgehen der TIMSS-Videostudie auf die politische Bildung zu übertragen, wodurch ein gewinnbringender Methodentransfer stattfindet, aber auch die Grenzen der Übertragbarkeit deutlich werden. Solche Grenzen resultieren z.B. daraus, dass der Fachinhalt in Mathematik objektive Geltung beanspruchen kann und generell nicht im Konflikt mit selbstwertsichernden Überzeugungen der Lehrenden und Lernenden steht. Anders als in Mathematik müssen in der Demokratiebildung tragende Überzeugungen explizit zum Gegenstand des pädagogischen Prozesses werden. Einen symptomatischen Anwendungsfall dafür bietet das Unterrichten von kontroversen politischen Themen. In der amerikanischen Forschung wurde hierzu bereits eine Typologie von Unterrichtsstilen entwickelt (Hess 2004).

Im Rahmen von Forschung zu demokratierelevanten Lernerfahrungen in den übrigen Schulfächern und im Kontext der Institution Schule sind sowohl Detailstudien (z.B. zu Effekten von Leistungserziehung und Beurteilung, Entwicklung geteilter Normen, Elternarbeit) notwendig, als auch Studien, die sich auf die Beschreibung und Veränderung von Schulkulturen beziehen. Solche Forschungen können z.B. im Paradigma der Educational Governance erfolgen, wenn etwa untersucht wird, inwiefern Aspekte der Demokratiebildung in Inspektionsverfahren berücksichtigt werden, oder inwieweit sie einen Orientierungspunkt für die Entwicklung von Einzelschulen bilden. Wesentlich wären an dieser Stelle jedoch insbesondere längsschnittliche Studien, bei denen sowohl auf Individualebene als auch gruppen- bzw. klassenbezogen Entwicklungen verfolgt und Kausalhypothesen überprüft werden können.

6.2.3 Förderung demokratischer Identität und Kompetenzen

Ein wesentlicher Akzent in der Forschung sollte auf der Entwicklung und Überprüfung von Interventionsmaßnahmen liegen. Während es in beschränktem Umfang Studien gibt, die die Wirksamkeit einzelner Interventionen nachweisen, so herrscht doch insgesamt noch ein Mangel an kontrollierten Studien, die die Wirksamkeit unterschiedlicher Maßnahmen mit vergleichbarer Zielsetzung möglichst bei verschiedenen Adressatengruppen vergleichen. Gerade in einer Gesellschaft mit begrenzten Ressourcen ist jedoch nicht nur die Effektivität von Interventionen relevant, sondern ebenso ihre relative Effizienz. Weiterhin ist wenig über das Zusammenwirken unterschiedlicher Maßnahmen bekannt. Hier besteht nicht nur die Möglichkeit zu anwendungsbezogener Forschung, sondern auch zur Relevanzprüfung von theoretischen Ansätzen, sofern die einzelnen Interventionen über Ableitungen aus Theorien begründet sind.

6.2.4 Lehrerbildung

Schließlich ist zu erforschen, welche Effekte die Lehrerbildung auf die Bereitschaft und das Vermittlungsvermögen künftiger Lehrer/innen im Bereich der Demokratiebildung hat. Da Themen der Demokratiebildung aktuell kein expliziter und verbindlicher Gegenstand der allgemeinen Lehrerbildung in Deutschland sind, stellt sich die Frage, mit welchen implizit und zufällig erworbenen Einstellungen und Befähigungen Lehrer/innen als Modelle demokratischer Identität und Vermittler demokratiebezogener Kompetenzen im Unterricht und in der Ausgestaltung von Schule agieren.

Darüber hinaus sind auch im Bereich der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung Interventionsstudien notwendig, die sich nicht auf Veränderungen der Strukturen beschränken.

6.2.5 International vergleichende Forschung zur Demokratiebildung

Obwohl demokratische Regierungsformen innerhalb Europas und darüber hinaus durch unterschiedliche Institutionalisierungen gekennzeichnet sind, gibt es doch eine Reihe von gemeinsamen Prinzipien, die vergleichbare Kompetenzen auf Seiten der Bürger/innen erforderlich machen.

Internationale Forschung zielt nicht nur auf eine bessere Kenntnis des Anderen und auf einen Austausch von Ideen, die Unterschiedlichkeit in anderen Ländern ist zugleich eine Folie, auf der auch Eigenheiten der Situation in Deutschland deutlicher hervortreten. Insbesondere in den westeuropäischen und skandinavischen Nachbarländern sind derzeit Reformbemühungen im Bereich der „citizenship education“ zu beobachten, deren genaue Beobachtung die Diskus-

sion in Deutschland bereichern kann. Zugleich herrscht im Ausland ein großes Interesse an aktuellen Entwicklungen in Deutschland, das auch durch die besondere historische Entwicklung und Verantwortung der politischen Bildung in Deutschland begründet ist.

Spezielle Felder internationaler Forschung könnten in Folgendem bestehen:

1. Die wissenschaftliche Evaluation von internationalen Programmen mit Relevanz für die Demokratiebildung (Schüleraustausch, Freiwilligenarbeit, Lehramtsstudium). Das Potenzial solcher Programme für Demokratiebildung und für den Aufbau von pädagogischem Handlungsvermögen in diesem Bereich scheint noch nicht optimal ausgeschöpft, hier könnten Entwicklungsbemühungen ansetzen.
2. Forschung zur Konstruktion von Indikatoren zum internationalen Bildungsmonitoring, wie sie aktuell von mehreren internationalen Organisationen angestrebt wird. Hier scheint beispielsweise auf Ebene der EU-Kommission der Wunsch nach gemeinsamen indikatorisierbaren Politikzielen einen unhinterfragten Optimismus hinsichtlich der kulturellen und funktionalen Äquivalenz von Daten über „citizenship behaviour“ hervorzubringen.

6.2.6 Unterstützung von Synergien

Für den Erfolg der hier skizzierten Forschung könnte es förderlich sein, die unterschiedlichen Forschungsfelder aufeinander zu beziehen. Es ist z.B. darauf zu achten, dass Arbeiten zur Beschreibung der intendierten Kompetenzen in Evaluationsstudien zu Interventionsmaßnahmen auch genutzt und in ihrer Brauchbarkeit diskutiert werden. Wenn – um ein weiteres Beispiel zu geben – die Erkenntnisse über Bedingungen und mögliche Interventionen nicht in die Lehrerbildung eingehen, ist keine Breitenwirkung zu erwarten. Schließlich droht internationale Forschung, die nicht mit nationalen Projekten verbunden ist, ihre Chance für eine Erweiterung der nationalen Perspektive zu verspielen.

Obwohl eine solche Integration unterschiedlicher Forschungsbemühungen offensichtliche Vorteile birgt, gelingt sie doch aufgrund der unterschiedlichen beteiligten Disziplinen und Forschungstraditionen (z.B. Fachdidaktik, Demokratiepädagogik, politische Psychologie, politische Sozialisationsforschung, Schuleffektivitätsforschung) zu selten. Deshalb sollte Forschung zur Demokratiebildung durch Projekte und Veranstaltungen begleitet werden, die ausdrücklich dem Dialog zwischen unterschiedlichen Forscherteams und wissenschaftlichen Disziplinen gewidmet sind. In jedem Fall ist darauf zu achten, dass die zusätzlichen Ressourcen eines Förderprogramms nicht dazu genutzt werden, die wechselseitige Nichtbeachtung von Forschungstraditionen zu unterstützen.

7 Produktverzeichnis der externen Evaluation

Im Folgenden werden die Produkte der externen Evaluation in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben.

- (1) Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina; Klieme, Eckhard (2003): *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Bericht über die Eingangsworkshops zur Evaluation*. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). 37 Seiten

Der Bericht bietet eine Auswertung von 24 Workshops, die zwischen September 2002 und Oktober 2003 von den Autoren durchgeführt wurden. Zweck der Workshops war es, die Eingangserhebung im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ vorzubereiten bzw. zu begleiten. Es wird dargestellt, wie und mit welchen Ergebnissen die Themen „Finden und Formulieren von Zielen und Indikatoren“, „Vorerfahrungen und Erwartungen an Evaluation“, „Problemlösen in der Schulentwicklung“ und „Verständnis von Demokratie“ behandelt wurden.

- (2) Wicker, Alexander; Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina (2003): *Dokumentation des Workshops der Netzwerkkoordinator/innen und Projektleiter/innen zur Gestaltung und Begleitung der Rückmeldung zur Eingangserhebung im BLK-Programm Demokratie (10.-11. November 2003)*. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). 18 Seiten.

Die Dokumentation fasst die Arbeitsweisen und Ergebnisse einer zweitägigen Veranstaltung zusammen, in deren Verlauf die Rückmeldeformate und Verfahren der Rückmeldung aus der Eingangserhebung im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ vorgestellt und diskursiv überarbeitet wurden. Darüber hinaus wurde an Konzepten der Schulbegleitung zur Nutzungsunterstützung der Rückmeldungen gearbeitet.

- (3) Abs, Hermann Josef (2004): *Reibungspunkte: Freiwilliges Engagement im staatlichen Schulcurriculum?* In: Sliwka, Anne; Petry, Christian; Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun*. 6. Weinheimer Gespräch. Weinheim und Basel (Belz). S. 78-92.

Der Artikel liefert einen Beitrag zur Konzeptevaluation einer zentralen Maßnahme im BLK-Programm Demokratie. Einleitend werden unterschiedliche Verwendungen des Begriffs Verantwortung dargestellt (Zuständigkeitserleben versus Rechenschaftserleben). Es wird begrün-

det, dass Zuständigkeitserleben die angestrebte Form der Verantwortungswahrnehmung im Kontext von freiwilligem Engagement ist, während in Schulkontexten Rechenschaftserleben dominiert. Service Learning wird als eine Methode vorgestellt, mit der eine Erziehung zur Verantwortung angestrebt wird. Erreicht werden soll dieses Ziel durch schulische Aktivitäten, die freiwilligem Engagement ähneln. Es wird der Frage nachgegangen, wie Service Learning gestaltet werden könnte, damit es nicht nur Verantwortung als Rechenschaftserleben, sondern auch als Zuständigkeitserleben fördert.

- (4) Diedrich, Martina; Abs, Hermann Josef; Klieme, Eckhard (2004): *Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ 2003*. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).

Mit der Dokumentation und statistischen Analyse der Erhebungsinstrumente zur Eingangsevaluation im BLK-Programm werden die Grundlagen für vertiefende Auswertungen gelegt und die erarbeiteten Instrumente für weitere Nutzer zugänglich gemacht.

- (5) Klieme, Eckhard; Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina (2004): *Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003*. Frankfurt (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)

Der Bericht startet mit einer Diskussion des Phänomens sehr stark schwankender Teilnahmequoten zwischen den Schulen und weist die Größe des Kollegiums und die Programmunterstützung durch den Schulleiter als zwei wesentliche Bedingungen nach. Weiterhin wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Instrumente der Eingangserhebung von unterschiedlichen Schülergruppen in gleicher Weise verstanden wurden. Inhaltlich widmet sich die Auswertung den Kompetenzen, die zu Beginn des Programms bei den Schülern und Schülerinnen vorhanden sind, den Zielen, die für Lehrkräfte an Programmschulen prioritär sind, deren Fortbildungsinteressen und der Etablierung von Netzwerkarbeit.

- (6) Klieme, Eckhard; Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina (2004): *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Musterrückmeldungen und erste deskriptive Befunde aus der Eingangserhebung 2003*. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)

http://www.blk-demokratie.de/download/upload/koex-er/Musterrueckmeldung_2004.pdf

Im Anschluss an die Eingangserhebung im BLK-Programm erfolgte zunächst entsprechend der Teilnahmequoten getrennt auf Basis der Schülerbefragung in der Sekundarstufe (87 Schulen), der Lehrerbefragung (88 Fälle) und der Schulleiterbefragung (87 Fälle) eine differenzierte Rückmeldung an die Schulen. In diesem Dokument werden die Rückmeldungen dokumentiert und mit einer deskriptiven Gesamtauswertung der Eingangserhebung verbunden, indem anstelle schulspezifischer Werte Gesamtmittelwerte in den Text eingefügt wurden.

(7) Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina; Klieme, Eckhard (2004): *Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben*. In: DIPF-Informiert 6. S. 2-6.

Der Kurzartikel fasst Ergebnisse der ersten Erhebung zusammen und stellt diese in den Kontext der Diskussion um den Stellenwert politischer und sozialer Kompetenzen in der Demokratiepädagogik.

(8) Abs, Hermann Josef (2005): *Metaphern der Demokratie*. In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften). S. 114-128.

Einführend wird das Konzept von Metapher dargestellt, welches die nachfolgenden Analysen leiten soll. Ein empirischer Textkorpus von 80 Metaphern der Demokratie bildet die Grundlage der Arbeit. Dieser wurde gewonnen, indem Lehrer und Lehrerinnen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach ihrem Demokratieverständnis befragt wurden. Die Metaphern verweisen darauf, dass Demokratie weitgehend mit dem Gemeinschaftserleben des sozialen Nahraums verbunden wird. Nach einem Exkurs zu den Demokratiemetaphern bei John Dewey werden Möglichkeiten der pädagogischen und didaktischen Metaphernarbeit zum Thema Demokratie in der Schule aufgezeigt.

(9) Abs, Hermann Josef (2005): *Arten von Standards in der politischen Bildung*. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Testaufgaben und Evaluation in der politischen Bildung*. (Schriftenreihe der GPJE. Bd. 4) Bad Schwalbach (Wochenschau Verlag). S. 9-22.

Der Entwurf „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in Politischer Bildung an Schulen“, welcher 2004 von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) veröffentlicht wurde, wird im bildungspolitischen Kontext der Standarddebatte verortet. Im Vergleich zum vorliegenden Entwurf werden unterschiedliche Arten von Standards (thematische Standards, standardisierte Lernumgebungen, Prozessstandards und Leistungsstandards) vorgestellt und mit Beispielen aus dem Bereich der Evaluation

des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ belegt. Grenzen der Steuerung, wie sie mit den jeweiligen Arten von Standards verbunden sind, werden erkennbar.

- (10) Abs, Hermann Josef (2005): *Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung*. In: Redaktion Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der Politischen Bildung. Bad Schwalbach (Wochenschau Verlag). S. 103-118. (Reprint von: Abs, Hermann Josef (2004): *Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung*. In: Politische Bildung 37 / Heft 3. S. 82-94.)

Ansichts des Entwurfs „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) werden didaktische und schulpädagogische Entscheidungen in der Einführung von Bildungsstandards vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen diskutiert. Dabei wird den folgenden Fragen nachgegangen: 1. Welches Konzept von Kompetenz wird in den Standards zu Grunde gelegt? 2. Welche Bedeutung können die Standards für die Lehrerarbeit gewinnen? 3. Was folgt aus der Einführung von Standards für die individuelle Förderung von Schülern und Schülerinnen? 4. Wie verhalten sich Bildungsstandards zu den Anliegen der Schulentwicklung? 5. Worin besteht der Beitrag von Bildungsstandards zur Sicherung des allgemeinen Bildungsniveaus?

- (11) Abs, Hermann Josef (2005): *Bericht über die schulische Nutzung von Evaluationsrückmeldungen zur Eingangserhebung im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“*. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). 39 Seiten.

Ausgehend von einer Darstellung des Rückmeldeformats, das im Rahmen der Evaluation von 144 Schulen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ entwickelt wurde, werden allgemeine Prinzipien der Rückmeldung erläutert. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur Nutzung von Rückmeldungen aufgearbeitet. Es folgt eine empirische Untersuchung zur Nutzung der Evaluationsergebnisse im BLK-Modellprogramm, in der insbesondere auf Effekte der Datenaufbereitung und Gestaltung von Rückmeldungen, wie auf Effekte der externen Unterstützung und der schulinternen Zusammenarbeit im Nutzungsprozess eingegangen wird.

- (12) Abs, Hermann Josef (2005): *Quality framework on EDC-processes in schools*. Paper presented at the NECE-conference “EYCE 2005: National Experiences – European

Challenges” Berlin December 2 - 4, 2005. 14 pp.

http://www.bpb.de/die_bpb/XDULRP,0,0,Documents_and_Papers.html

Die Konferenzpräsentation liefert einen Entwurf zur umfassenden Beschreibung von Kriterien demokratischer Schulkultur. Für differenzierte Bereiche demokratischer Qualität von Schule werden Kriterien und Indikatoren benannt. Darüber hinaus werden den Indikatoren geeignete Messinstrumente und pädagogische Verfahren zugeordnet, die in der schulischen Praxis zur Förderung demokratischer Schulkultur eingesetzt werden können. Der Entwurf bildete einen der Ausgangspunkte für die Arbeit der AG Qualität im BLK-Programm Demokratie.

(13) Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina (2005): *Demokratie lernen und leben – Utopie oder Wirklichkeit? Halbzeitkonferenz des Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission (BLK)* .

http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=398&start=0&str=1=Demokratie%20lernen&str2=&str3=&eve=1&art=1&details=&libArbeitspapiere=

Der Beitrag liefert einen Überblick über den Verlauf und die thematischen Schwerpunkte der Halbzeitkonferenz des Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission (BLK). Im Zentrum des Tagungsberichts stehen insbesondere die reflexiven und kritischen Impulse, die sich aus dem gemeinsamen Nachdenken über den Status Quo des BLK-Programms auf der Magdeburger Tagung ergaben. Neben den Grenzen und Problemen zeigt der Beitrag abschließend zentrale Entwicklungsaufgaben und Perspektiven demokratiepädagogischer Arbeit auf und skizziert neue Vorhaben im Rahmen des Modellprogramms.

(14) Abs, Hermann Josef (2006): *Der Partizipationswürfel. Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis. Internetveröffentlichung im Rahmen des BLK-Programms Demokratie lernen und leben.*

<http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Partizipationsw%FCrfel.pdf>

http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf

Der Text präsentiert ein praxistaugliches Instrument zur Bewertung des Partizipationsgehalts von schulischen Lernumgebungen. Dabei werden sowohl formale als auch informelle Lernumgebungen in den Blick genommen und unterschiedliche soziale Bezüge, in denen Schüler/innen in Schule stehen können, berücksichtigt. Im Kern steht eine Beschreibung von unterschiedlichen Formen der Partizipation vom bloßen „informiert Werden“ über „Mitarbeiten“, „Mitberaten“, „Mitentscheiden“, zu „Mitrepräsentieren“.

- (15) Abs, Hermann Josef; Veldhuis, Ruud (2006): *Indicators on Active Citizenship for Democracy — The social, cultural, and economic domain*. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Centre in Ispra, Italy. 87 pages.
http://farmweb.jrc.cec.eu.int/CRELL/active_citizenship.htm

Das Gutachten für einen europäischen Arbeitszusammenhang startet mit einer konzeptuellen Bestimmung des Konzepts „active citizenship“. Relevante Komponenten und mögliche Operationalisierungen zu kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten von „active citizenship“ werden zusammengestellt, um eine begründete Auswahl von Komponenten für den Prozess der Indikatorisierung zu schaffen. Die Aufgabenstellung des Gutachtens, „composit indicators“ vorzuschlagen, wird problematisiert, und methodische Schwierigkeiten werden beispielhaft an bereits existierenden Datensätzen aus internationalen Vergleichsuntersuchungen erläutert. Auch werden Beispiele für innovative Messverfahren aus der Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ herangezogen. Offene Forschungsfragen hinsichtlich des Konstrukts „active citizenship“, der Methoden zur Bildung von Indikatoren und der Nutzung im Rahmen von bildungspolitischer Steuerung werden benannt.

- (16) Abs, Hermann Josef; Schmidt, Anne; Huppert Annette; Breit, Heiko (2006): *Context report on civic- and citizenship education in Germany*. EU-Socrates Project INFCIV (The development of active citizenship on the basis of informal learning at school).
http://democracy.dipf.de/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=53

A historical introduction on citizenship education in Germany is followed by a discussion of the diverse meanings the term “citizenship” implies today. Aims, contents and methods of civic and citizenship education within the federal structure of the German school system are presented and structures of teacher education and support for teachers are explained. Moreover the text gives a picture of current projects beyond the school subject inside and outside school. The text closes with debates on the further development of civic education focussing more on political analysis or on social engagement.

- (17) Diedrich, Martina (2006): *Demokratische Handlungskompetenz*. In: DIPF-informiert 10. S. 11-15.

Ausgehend von Merkmalen demokratisch verfasster Gesellschaften geht der Beitrag der Frage nach, welche Voraussetzungen auf Seiten der Bürger von solchen Gesellschaften verlangt

werden. Unterschiedliche Versuche, das Konstrukt „demokratische Handlungskompetenz“ zu fassen, werden benannt und deren Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

- (18) Diedrich, Martina (2006): *Connections between Quality of School Life and Democracy in German Schools*. In: Sliwka, Anne; Diedrich, Martina; Hofer, Manfred (Eds.). *International Perspectives on Citizenship Education in Youth. Theory, Research and Practice*. Münster (Waxmann). S. 121-134.

One of the major prerequisites for the functioning of modern democracies is that citizens possess democratic action competencies, i.e. they are politically educated, are supportive for the political system and have the willingness and ability to engage in civil affairs. Schools are among the most important socialization agencies to make students acquire these competencies. Schools do so by delivering political knowledge in classes of political education and - even more important - by making up a culture that enables students to experience the meaning of democratic processes, both on the level of classroom interaction and on the level of the entire school life. On the basis of a sample from 43 schools taking part in the German school reform programme "Learning and living democracy", the article examines the connections between students' democratic action competencies and features of school and classroom life. It is shown that there are systematic differences between students' perceptions of schools with low and high levels of democratic action competencies, respectively, concerning students' opportunities to participate in the classroom and in the school life, their sense of efficacy in discourse and the level of democratization of the school. No systematic connections between teachers' reports about the school culture and students' competencies could be found. Thus, it is argued that not only explicit teaching of political knowledge, but also the school culture and especially students' perceptions of interactions with teachers help to build up to competent future democrats.

- (19) Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina; Sickmann, Helge; Klieme, Eckhard (2007): *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Skalen zur Befragung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).

Die Dokumentation der Fragen zur Abschlusserhebung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ bietet einen Quellennachweis zu Instrumenten, die aus anderen Untersuchungen entlehnt wurden, und stellt spezifische Neuentwicklungen dar. Es wird aufgezeigt, mit welchen Verfahren die verwendeten Instrumente analysiert wurden und welche statisti-

schen Kennwerte diese aufweisen. Damit wird eine Grundlage für folgende Auswertungen transparent gemacht und Ausgangsmaterial für künftige Evaluationsprojekte zur Verfügung gestellt.

- (20) Abs, Hermann Josef (2007): *Demokratieerziehung im Spiegel internationaler Organisationen*. In: De Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern. Demokratische Schulqualität entwickeln. Heft 1. Weinheim (Belz). S. 13-16.

Der Kurzbeitrag stellt am Beispiel von fünf internationalen Organisationen (Europarat, UNESCO, OECD, EU und IEA) dar, wie der Zusammenhang von Demokratie und Pädagogik in der internationalen Politik und Forschung aufgegriffen wird. Kommentierte Hinweise auf Internetressourcen erlauben dem Leser einen raschen Einstieg in zentrale Quellen.

- (21) Abs, Hermann Josef; Breit, Heiko; Huppert, Annette; Müller, Stefan; Schmidt, Anne (2007): *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Bericht über schulbezogene Fallstudien - Ermöglicht durch das EU-Socrates Projekt INFCIV "The Development of Active Citizenship on the Basis of Informal Learning at School"*. Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). (auch in Englisch verfügbar)

Ausgehend von der Frage nach Anzeichen einer demokratischen Schulkultur, werden unterschiedliche Bereiche des schulischen Lebens an sechs Schulen vergleichend untersucht. Es werden Unterschiede zwischen den Schulen herausgearbeitet, die sich auf den Umgang mit Regeln, die Unterstützung von Partizipation, die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund und das Vorgehen bei der Notengebung beziehen. Gelegenheitsstrukturen für informelles Lernen demokratischer Handlungskompetenz werden aufgezeigt.

- (22) Diedrich, Martina (eingereicht Juni 2007): *Demokratische Schulkultur. Erfassung und Bedeutung eines Schulqualitätsmerkmals*. Inauguraldisseration zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main. 294 Seiten.

Auf der Grundlage einer konzeptionellen Klärung von demokratischer Schulkultur und demokratischen Handlungskompetenzen wird ausgehend von einer interdisziplinären Literaturrecherche der Frage nachgegangen, wie diese beiden Konstrukte „demokratische Schulkultur“ und „demokratische Handlungskompetenz“ empirisch erfasst werden können und inwiefern

ein gerichteter Zusammenhang zwischen Schulkulturmerkmalen und Schülerkompetenzen behauptet werden kann.

8 Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Chancen der Föderalismusreform nutzen. Online-webpage. (15.08.2007) <http://www.bmbf.de/de/1263.php>
- Bromba, M.; Edelstein, W. (2001): *Das anti-demokratische und rechtsextreme Potenzial unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Berlin: BMBF.
- Brumlik, Micha (2004). Demokratie/demokratische Erziehung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 232-243). Weinheim, Basel: Beltz.
- De Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (2007): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*. Weinheim: Beltz.
- Eckensberger, L. H.; Plath, I. (2006): *Soziale Kognition*. In: Schneider, W.; Sodian, B. (Hrsg.): *Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Psychologie C V Bd.2*. Göttingen: Hogrefe. S. 409 - 493.
- Edelstein, W.; Fauser P. (2001): „*Demokratie lernen und leben*“ *Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Eurydice 2005 = The information network on education in Europe (Ed.) (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Retrieved March 20, 2006 from http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm
- Giesel, Katharina D.; de Haan, Gerhard; Diemer, Tobias (2007): *Demokratie in der Schule. Fallstudien zur Demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GPJE = Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Heitmeyer, W. (1994). Das Desintegrations-Theorem: Ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter, rechtsextremistischer Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Das Gewalt-Dilemma: Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 29 – 69
- Hesse, H. G. (2007): *Lernen innerhalb und außerhalb der Schule aus interkultureller Perspektive*. In: Trommsdorff, G.; Kornadt, H. J. (Hrsg.): *Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie C VII Bd.3*. Göttingen: Hogrefe. S. 187-277.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie lernen*. Wochenschau-Verlag.
- Hoskins, B.; Jesinghaus, J.; Mascherini, G. et al. (2006): *Measuring active citizenship in Europe*. Ispra (CRELL-research paper). EUR 22530 EN
- Houtten, Mike van (2005): *Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 16. S. 71-89.
- Janas, S. & Preiser, S. (1999). Politikverdrossenheit bei jungen Erwachsenen. In H. Moser (Hrsg.), *Sozialisation und Identitäten – Politische Kultur im Umbruch? Sonderheft SH/99 der Zeitschrift für Politische Psychologie*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. S. 93-119.

- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krumm, V. (1999). Machtmissbrauch von Lehrern. Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 3, S. 38 – 52.
- Leenders, H; Veugelers, W.; de Kat, E (2006): *Teachers' Views on Citizenship Education in Secondary Education in the Netherlands*. Paper Presented at AREA 2006 Geneva.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Schnyder, I. & Niggli, A. (2007). Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene: Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse von Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, S. 1-11.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2004). *Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers. User's guide (3rd ed.)*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Oesterreich, D. (2002): *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske und Budrich.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D.G., & Kim, S.H. (1994). Social conflict – escalation, stalemate and settlement. New York: McGraw-Hill.
- Sander, W. (2005). Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme. In W. Sander (Ed.), *Handbuch politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 13-47.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): *Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 544, Bonn.
- Sutor, B. (2002). *Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ Bundesrepublik Deutschland*. Aus Politik und Zeitgeschehen, 45. S. 3-7.
- Waldis, M., Gautschi, P. Hodel, J. & Reusser, K. (2006). *Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie "Geschichte und Politik im Unterricht"*. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hg.). *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 155-188). Berlin: LIT
- Westheimer, J.; Kahne, J. (2004). *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. American Educational Research Journal. 41(2).
- Zick, A. (2004): *Psychologie des Rechtsextremismus*. In: Sommer, G.; Fuchs, A. (Hrsg.): *Krieg und Frieden. Handbuch für Konflikt- und Friedenspsychologie*. Weinheim: Belz. S. 263-276.

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung und dem Deutschen Institut
für Internationale Pädagogische Forschung

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. € 17,15.

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1. € 17,15

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5. € 14,30

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): **ArbeitsPlatz-Untersuchungen** mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3. € 17,15

Band 5

Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. (vergriffen)

Band 6

Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –. Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8. € 14,30

Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002. 68 S. ISBN 3-923638-25-6. € 10,00

Band 8

Harry Neß/Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4. € 14,30

Band 9

Peter Döbrich/Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2. € 10,00

Band 10

Brigitte Steinert/Marius Gerech/Eckhard Klieme/Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU)/Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S. ISBN 3-923638-28-0. € 14,30

Band 11

Martina Diedrich/Hermann Josef Abs/Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN 3-923638-29-9. € 18,60

Band 12

Hermann Josef Abs/Peter Döbrich/Erika Vögele/Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Auflage. 2005. 125 S. ISBN 3-923638-30-2. € 14,30

Band 13

Katrin Rakoczy/Alex Buff/Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-31-0. € 19,60

Band 14

Frank Lipowsky/Barbara Drollinger-Vetter/Johannes Hartig/Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 114 S. ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1. € 14,30

Band 15

Isabelle Hugener/Christine Pauli/Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7; ISBN-13: 978-3-923638-33-8. € 19,60

Band 16

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5. € 14,30

Band 17

Marius Gerecht/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme/Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2. überarb. Auflage. 2007. 122 S. ISBN-10: 3-923638-35-3, ISBN-13: 978-3-923638-35-2. € 14,30

Band 18

Peter Döbrich/Marius Gerecht/Jutta Laukart/Herbert Schnell: Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Entwicklungsbilanzen im Schulumt (EBIS). 2007. 70 S. ISBN-10: 3-923638-36-1, ISBN-13: 978-3-923638-36-9. € 10,00

Band 19

Hermann Josef Abs/Nina Roczen/Eckhard Klieme: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. 2007. 86 S. ISBN: 978-3-923638-37-6. € 10,00

Band 20

Hermann Josef Abs/Martina Diedrich/Helge Sickmann/Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. 2007. 124 S. ISBN: 978-3-923638-38-3. € 14,30

Die Reihe wird fortgesetzt